

31.01.2020

ERFAHRUNG

GANZTAGESSCHULE

Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schule Schwabgut, Stadt Bern

Michelle Jutzi, Thomas Wicki, Laura Züger, Ueli Hostettler

31.01.2020

Zitiervorschlag:

Jutzi, Michelle; Wicki, Thomas; Züger, Laura und Hostettler, Ueli (2020). *Erfahrung Ganztageesschule. Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schule Schwabgut, Stadt Bern. Bericht z. H. Schulamt Stadt Bern.* Bern: PHBern, SPP Governance im System Schule.

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Bildungspolitischer Kontext	9
2.1	Entwicklung und Zielsetzungen der ausserunterrichtlichen Angebote	9
2.2	Entwicklungen und Bildungsstrategie der Stadt Bern	12
2.3	Stand des Ausbaus der Tagesschulen in der Stadt Bern	13
3	Theoretische Verortung des Projekts	17
3.1	Die Einführung der Ganztagesesschule als Bildungssystemreform	17
3.2	Pädagogische Qualität in Ganztagesesschulen	18
3.3	Partizipation	20
3.4	Relevanz für das vorliegende Forschungsprojekt	22
4	Forschungsstand	24
4.1	Partizipation	24
4.2	Handlungskoordination zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot	25
5	Methodisches Vorgehen	29
5.1	Datenerhebung	29
5.2	Datenauswertung	34
6	Ergebnisse des Forschungsprojekts	38
6.1	Beschreibung des Kontexts	38
6.2	Beschreibung der Settings	40
6.3	Erwartungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure an die Ganztagesesschule	47
6.4	Porträts zur Illustration von Alltagssituationen	49
6.4.1	Übergänge	50
6.4.2	Regeln, Rituale und Konflikte	51
6.4.3	Rückzugsmöglichkeiten	52
6.4.4	Allgemeine Organisation des Alltags	53
6.4.5	Freies Spiel	53
6.4.6	Pädagogische Unterstützung	54
6.5	Die Ganztagesesschule als Organisationsform: Eigenständig oder Teil des Schulstandorts	
	Schwabgut?	55
6.5.1	Rahmenbedingungen	55
6.5.2	Integration der ausserunterrichtlichen Angebote	59
6.5.3	Aufgabe – Auftrag – Rollen – Zuständigkeiten	67
6.5.4	Settinginterne Kooperation	74
6.5.1	Settingübergreifende Kooperation	80
6.5.2	Reform – Schulentwicklung	86
6.6	Partizipation in Schule, Tagesschule und Ganztagesesschule	93
6.6.1	Möglichkeiten zur Partizipation aus Sicht der Kinder	94
6.6.2	Gefässe und Instrumente zur Partizipation	96
6.6.3	Partizipation weiterer Akteure	102
6.6.4	Partizipation als Werthaltung	103
6.7	Wünsche und Zukunftsvisionen	105
7	Diskussion	108
8	Fazit und Ausblick	114

9	Entwicklungshinweise	117
10	Verzeichnisse	119
10.1	Glossar	119
10.2	Abbildungsverzeichnis	120
10.3	Tabellenverzeichnis	120
10.4	Infoboxenverzeichnis	121
11	Anhang	122
12	Literaturverzeichnis	125

1 Einleitung

Seit dem Schuljahr 2018/2019 wird im Rahmen des Projekts „Ganztagesesschule“ in der Stadt Bern eine neue Form der Kombination von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot erprobt. In Ergänzung zu den etablierten Tagesschulen bietet diese Ganztagesesschule eine neue Organisationsform und einen neuen Arbeitsort für Mitarbeitende im Bildungssystem. Mit der Einführung der Ganztagesesschule sind verschiedene pädagogische Erwartungen verknüpft. In der Gestaltung des Arbeitsalltags stellt sich insbesondere die Frage, wie die Leitungspersonen, die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule, die Lehrpersonen der Schule und die Mitarbeitenden der Tagesschulen ihr Handeln aufeinander abstimmen und inwiefern sie sich dabei gegenseitig beeinflussen.

Das Forschungsprojekt „Erfahrung Ganztagesesschule“, das im Folgenden beschrieben wird, untersucht, welche Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen der ausserunterrichtlichen Angebote (Tagesschule und Ganztagesesschule) bestehen und welchen Einfluss die Einrichtung der Ganztagesesschule als Organisationsform auf das System Schule und den Umgang mit dem Thema der ausserunterrichtlichen Angebote hat. Es wird durch die Stadt Bern und die PHBern finanziert und hat zum Ziel, die erste Ganztagesesschule in der Stadt Bern wissenschaftlich zu begleiten. Die Organisationsform der Ganztagesesschule wird als mögliches Zukunftsmodell für die Volksschule betrachtet. Deshalb soll auch deren Entwicklungsprozess im Rahmen dieses Berichts dokumentiert und analysiert werden. Im Gegensatz zum Vorgehen in bekannten Pilotprojekten (Joachim 2013; Kamski 2011) wurde eine multimethodische Perspektive als Forschungsdesign gewählt. Dies ermöglicht es, Entwicklungsprozesse im Zusammenspiel von regulatorischen Vorgaben, partizipativer Konzeptarbeit und praktischer Umsetzung in einer spezifischen Schule zu beschreiben. Dafür wurde die Ganztagesesschule während der Implementierungsphase im Verlauf eines Schuljahres begleitet (siehe Kapitel 10.1, Eintrag *Wissenschaftliche Begleitforschung*). Zweimal, im Abstand von sechs Monaten, wurden im Schuljahr 2018/19 systematisch qualitative und quantitative Daten erhoben, um untersuchen zu können, wie die Ganztagesesschule im Alltag gelebt wird und inwiefern Ganztagesesschulen neue und spezifische Bildungskontexte für die Schülerinnen und Schüler bieten können. Im Forschungsprojekt stehen deshalb die Wahrnehmungen der Mitarbeitenden, der Lehrpersonen und der Leitungspersonen sowie der Schülerinnen und Schüler im Zentrum.

Die Integration ausserunterrichtlicher Angebote in die Volksschule wird hier anhand von verschiedenen Settings – Ganztagesesschule mit verbindlichem Angebot und Regelklassen mit Tagesschulen – dargestellt. Die Angebote gehören zu verschiedenen Schulhäusern (Schwabgut und Stöckacker) und zur Schule Schwabgut, welche die Organisationseinheit bildet. Insgesamt sind es somit drei verschiedene Settings, die untersucht und miteinander verglichen werden. Die Angebote stehen miteinander in Beziehung und die Akteure haben teilweise eine gemeinsame Geschichte. Um die Koordination zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und der Ganztagesesschule sowie den unterrichtenden Lehrpersonen untersuchen zu können, fokussieren wir die Etablierung gemeinsamer pädagogischer Praktiken, Regeln und Strukturen. Ebenfalls im Fokus stehen die Schülerinnen und Schüler im Zyklus 1 und 2 sowie deren

Erlebnisse und ihre Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag. Deshalb wird neben Aspekten der Strategie oder Struktur auch der Aspekt der pädagogischen Kultur in den drei Settings untersucht. Das Forschungsprojekt strebt einen Vergleich zwischen Tagesschule und Ganztagesesschule an und zielt darauf ab, die Ganztagesesschule als Organisationsform in der Implementationsphase wissenschaftlich zu dokumentieren und das Innovationspotential aus der Perspektive unterschiedlicher Akteure und der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu beschreiben und zu reflektieren.

Begriffe und Definitionen: In diesem Bericht wird der Begriff *ausserunterrichtliche Angebote* als Überbegriff für alle Formate verwendet, die über den obligatorischen Unterricht hinausgehen. Laut Windlinger (2016, S. 9) haben solche Angebote eine pädagogische Intention und unterscheiden sich vom Unterricht im Hinblick auf fünf Dimensionen: 1. die Professionsdimension, 2. die Leistungs- und Bewertungsdimension, 3. die Inhaltsdimension, 4. die (Lern-)Gruppendimension und 5. die Teilnahmedimension. Tagesschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur für den ausserunterrichtlichen Bereich zuständig sind, über ein multiprofessionelles Team verfügen (1.), keinen Selektions- oder Bewertungsauftrag verfolgen (2.), vorwiegend lehrplanunabhängiges und informelles Lernen (3.) in variablen Gruppen anbieten (4.) und die Teilnahme an ihnen freiwillig ist (5.). Die Aufteilung in Unterricht und ausserunterrichtliches Angebot in diesen fünf Dimensionen ist beim Projekt Ganztagesesschule jedoch nicht mehr ohne weiteres möglich. Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote werden in der Ganztagesesschule von einem multiprofessionellen Team bereitgestellt, und es wird erwartet, dass eine sogenannte „Rhythmisierung“ von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot stattfindet. Im Forschungsprojekt wird somit auch untersucht, inwiefern Unterricht und ausserunterrichtliches Angebot im Rahmen der Ganztagesesschule miteinander verschmelzen und inwieweit das zu neuen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten und professionellen Arbeitsbedingungen beiträgt.

Bei der Frage nach der Wirksamkeit ausserunterrichtlicher Angebote werden national und international verschiedene Modelle diskutiert (vgl. Fischer et al. 2012; Joachim 2013). Das hier untersuchte Ganztagesesschulprojekt der Stadt Bern umfasst ein verbindliches ausserunterrichtliches Angebot mit hoher Teilnahmeverpflichtung. Die Entwicklung einer Ganztagesesschule als Organisationsform – in der Unterricht und ausserunterrichtliches Angebot in einem integralen Konzept zusammengeführt werden – ist vor allem im Privatschulsektor sowie in der Vision Tagesschule 2025 der Stadt Zürich nicht neu (Brückel et al. 2014). Beispielsweise wurden in den Kantonen Zürich, Zug, St. Gallen, Solothurn und Aargau schon Erfahrungen mit einzelnen öffentlichen oder privaten Ganztagesesschulen (sog. „gebundenen Tagesschulen“) gemacht (Bildung und Betreuung o. J.). Allgemein formulierte Richtlinien für die Ausgestaltung von Ganztagesesschulen fehlen aber.

In der Stadt Bern wurde im Schuljahr 2018/19 die erste Ganztagesesschule im Kanton Bern als Teil des öffentlichen Bildungssystems installiert. Dabei nehmen die Verantwortlichen an, dass die Ganztagesesschule als Kombination von Unterricht, non-formalem und informellem Lernen im ausserunterrichtlichen Angebot (flexible Tagesgestaltung, Reflexionssituation) einmalige Möglichkeiten bietet, neben den

schulischen Kompetenzen auch motivationale und soziale Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. In diesem Bericht unterscheiden wir zwei Formate von ausserunterrichtlichen Angeboten, die auf organisatorischer Ebene auf unterschiedliche Weise in die öffentliche Schule integriert werden:

- *Tagesschule:* Der Begriff der Tagesschule bezieht sich im Kanton Bern auf Angebote für Kinder und Jugendliche, welche die obligatorische Schule (inklusive Kindergarten) besuchen. Tagesschulen sind ein freiwilliges pädagogisches Angebot ausserhalb des obligatorischen Unterrichts. Die Eltern entscheiden über die Teilnahme des Kindes. Das Angebot kann an bis zu fünf Tagen pro Schulwoche genutzt werden. Ideal ist, wenn es sich unter dem gleichen Dach wie die Schule befindet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2009, S. 9). Tagesschulen verfügen meistens über ein Team, das aus Personen mit unterschiedlicher Ausbildung und unterschiedlichem professionellem Hintergrund besteht. Je nach Schulhaus unterscheidet sich die Zusammensetzung des Personals. So können Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Lehrpersonen, Fachpersonen aus dem Bereich Betreuung sowie Personen ohne pädagogische Erfahrung und Ausbildung das Team einer Tagesschule bilden. Sie sind der Tagesschulleitung unterstellt. Diese koordiniert die Zusammenarbeit mit der Schule, den Lehrpersonen und der Schulleitung. Tagesschule und Schule werden als zwei unterschiedliche Organisationseinheiten verstanden.
- *Ganztageschule:* Die Ganztageschule verfügt im Gegensatz zur Tagesschule über ein integrales pädagogisches Konzept, das Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote einschliesst (Bildungsstrategie der Stadt Bern 2016). Für die angemeldeten Schülerinnen und Schüler sind der Besuch des Mittagessens sowie der Besuch der ausserunterrichtlichen Angebote am Nachmittag obligatorisch. In der Ganztageschule arbeiten Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und -Pädagogen sowie weitere Personen mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund in einem Team zusammen. Sie sind derselben Leitungsperson – der Leitung der Ganztageschule – unterstellt. Im Folgenden sprechen wir von den Mitarbeitenden der Ganztageschule und differenzieren dabei nicht zwischen den unterschiedlichen Funktionen und Professionen.

Der Kontext beschreibt, in welchen Relationen die verschiedenen Settings zueinander stehen (siehe Abbildung 1). Wir unterscheiden grundsätzlich zwischen *Unterricht* und *ausserunterrichtlichem Angebot*. Zu Letzterem gehören alle Zeiten der Betreuung am Vormittag, Mittag und Nachmittag, die ausserhalb des obligatorischen Unterrichts stattfinden. Im Folgenden geht es vor allem darum aufzuzeigen, inwiefern in Ganztageschulen diese Verknüpfung von ausserunterrichtlichem Angebot und Unterricht umgesetzt wird und welche Rolle verschiedene Akteure dabei spielen. Neben der Klärung der Begrifflichkeiten wird auch der Kontext der Forschung eingegrenzt. Wir konzentrieren uns auf das spezifische Projekt Ganztageschule der Stadt Bern. Dieses ist in einer Schule mit verschiedenen Schulhäusern situiert. Deshalb ist zu definieren, auf welche Einheiten der Schule sich folgende Begriffe beziehen:

- *Schulhaus:* Zu einem Schulhaus gehört ein bestimmtes Schulareal, das in sich räumlich abgeschlossen ist, jedoch verschiedene Gebäude und Aussenbereiche umfassen kann, die von meh-

ren Schulstufen genutzt werden. In diesem Forschungsprojekt sind die Schulhäuser Stöckacker (Setting 1 und Setting 2) und Schwabgut (Setting 3) relevant.

- *Setting:* Zu einem Setting gehören sowohl unterrichtliche wie auch ausserunterrichtliche Angebote eines Schulhauses. Das heisst, dass die Tagesschule und der Unterricht in den Regelklassen an einem Standort gemeinsam ein Setting bilden. In diesem Forschungsprojekt wird die Ganztagesesschule als Setting 1 bezeichnet, während die Regelklassen zusammen mit der Tagesschule im jeweiligen Schulhaus Setting 2 und Setting 3 bilden. Ausserdem ist es wichtig, dass zum Setting sowohl Mitarbeitende wie auch eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler befragt werden.
- *Schule:* Eine Schule kann mehrere, zum Teil dezentrale Schulhäuser umfassen. Zum Schulstandort Schwabgut gehören neben dem Unterricht in der Regelklasse auch die Tagesschule sowie die Ganztagesesschule. Eine Schule wird von einer Schulleitung oder einem Schulleitungsteam geführt.
- *Schulkreis:* Der Schulkreis besteht aus drei bis vier Schulstandorten (als organisatorische Einheiten) und kann Kindergärten, Primar- und Sekundarstufe umfassen. In der Stadt Bern gibt es sechs verschiedene Schulkreise (Kirchenfeld-Schosshalde, Mattenhof-Weissenbühl, Breitenrain-Lorraine, Länggasse-Felsenau, Bümpliz und Bethlehem; Schulamt der Stadt Bern 2019b).

In der praktischen Umsetzung des Projekts ergibt sich die Herausforderung, die unterschiedlichen Schulhäuser, Settings und weiteren Einheiten zu unterscheiden (Abbildung 1). So gehören Setting 1 und Setting 2 zum selben Schulhaus, während Setting 3 ein örtlich abgegrenztes Schulhaus darstellt. Die Settings 2 und 3 verfügen jeweils über eigene freiwillige ausserunterrichtliche Angebote – die Tagesschulen. Das Forschungsprojekt fokussiert die Ganztagesesschule, die in diesem Kontext etabliert wird. Sie soll in das Schulhaus, die Schule und den Schulkreis integriert werden.

Der Schulkreis Bethlehem umfasst drei Schulstandorte. Davon untersucht das vorliegende Forschungsprojekt die Schule Schwabgut mit ihren zwei Schulhäusern Stöckacker und Schwabgut. Die Ganztagesesschule kann mit Blick auf die Anmeldung der Schülerinnen und Schüler mit der Tagesschule konkurrieren insofern, dass durch die neu verfügbare Struktur eine Umverteilung in der Zuweisung der Schülerinnen und Schüler stattfinden kann. Alle Eltern der Schülerinnen und Schüler des Schulkreises hatten die Möglichkeit, ihre Kinder vor der Einführung für die Ganztagesesschule anzumelden. Die in Abbildung 1 dargestellten institutionellen Kontexte Unterricht und Tagesschule gelten als eine pädagogische Einheit respektive als ein Setting. In jedem Setting gibt es verschiedene Akteure – sowohl unterrichtende Lehrpersonen wie auch Mitarbeitende mit oder ohne pädagogischen Hintergrund –, die in der ausserunterrichtlichen Angebotszeit mitarbeiten. Ziel des Forschungsprojekts ist insbesondere der Vergleich der unterschiedlichen Settings hinsichtlich ihrer Organisationsformen wie auch der pädagogischen Haltungen, Erwartungen und Werte der dort tätigen Akteure.

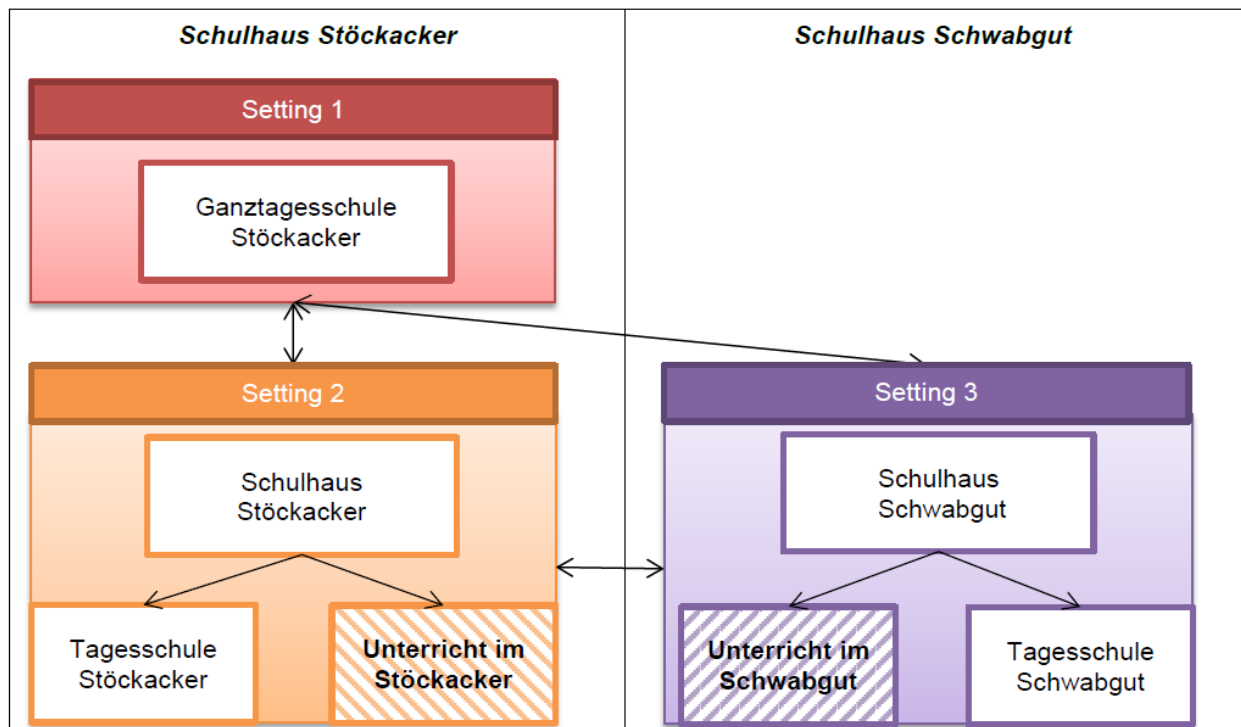


Abbildung 1. Darstellung des Kontexts im Schulkreis Bethlehem

2 Bildungspolitischer Kontext

In der aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Diskussion rückt die Verlängerung des institutionell gestalteten Alltags der Schülerinnen und Schüler als Reaktion auf veränderte Anforderungen von Wirtschaft, Gesellschaft und Familie als Schulentwicklungsreform in den Vordergrund (vgl. Hascher et al. 2015; Tillmann 2011). Im Kanton Bern werden meistens sogenannte offene Tagesschulen ausgebaut, deren Besuch für die Schülerinnen und Schüler freiwillig ist (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2016; Cuvit 2018). In der aktuellen Konsolidierungsphase dieses Angebots steht das Bildungssystem durch steigende Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen sowie längere Betreuungszeiten der Schülerinnen und Schüler vor neuen Herausforderungen. Eine mögliche Antwort auf entstehende Betreuungsengpässe ist die Einrichtung von Ganztageschulen. Dieses Reformvorhaben wird im Folgenden im bildungspolitischen Kontext situiert. In Kapitel 2.1 werden Erkenntnisse zusammengestellt, die hauptsächlich Berichten aus der Bildungspolitik entnommen sind. Dazu gehören zum Beispiel Zeitungsartikel, Vorstösse oder Motionen auf nationaler und kantonaler Ebene. In Kapitel 2.2 und 2.3 richtet sich der Fokus auf die Stadt Bern. Zudem wird auf die parallele Bildungssystemreform, sprich die Einführung des Lehrplans 21, verwiesen.

Infobox 1: Rechtliche Grundlagen zur schulergänzenden Bildung und Betreuung

Rechtliche Grundlagen auf Bundesebene

- Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern (PA-VO) von 1977
- Verordnung über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung (KBFHV) von 2018

Rechtliche Grundlagen auf interkantonaler Ebene

- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) von 2007
- EDK zuständig für interkantonale Koordination der schulergänzenden Betreuung

Rechtliche Grundlagen auf Ebene des Kantons Bern

- Zuständigkeit bei der Erziehungsdirektion
- Verfassung des Kantons Bern von 1993
- Volksschulgesetz des Kantons Bern von 1992
- Kantonale Tagesschulverordnung von 2008

Rechtliche Grundlagen auf Ebene der Stadt Bern

- Zuständigkeit beim Schulamt der Stadt Bern
- Reglement über das Schulwesen von 2006
- Verordnung über die Tagesschulen der Stadt Bern von 2011

2.1 Entwicklung und Zielsetzungen der ausserunterrichtlichen Angebote

In der Datenbank des Schweizerischen Dokumentenservers Bildung *Edudoc* wurden zu den Suchbegriffen *Tagesschule* und *Ganztageschule* für die Schweiz bildungspolitisch relevante Dokumente der letzten 20 Jahre gesucht. Der Schwerpunkt bei der Auswertung lag dabei auf dem Kanton sowie der Stadt Bern. Im Folgenden werden ausserdem Dokumente aus anderen Kantonen und Städten sowie des Bundes berücksichtigt, insofern sie auf relevante Entwicklungen für den bildungspolitischen Kontext verweisen. Zudem erfolgte eine Recherche mit den gleichen Suchbegriffen in der Datenbank *Factiva* nach Zeitungsartikeln der letzten 15 Jahre in den Tageszeitungen *Der Bund*, *Berner Zeitung*, *TagesAnzeiger*, *Neue Zürcher Zeitung*, *Basler Zeitung* sowie der Wochenzeitung *NZZ am Sonntag*.

Die Schweiz weist im Vergleich zu anderen europäischen Ländern einen höheren Anteil an traditionellen Familienformen und Haushaltsstrukturen auf, was auch auf die wirtschaftliche Entwicklung der Schweiz zurückzuführen ist (Bundesrat, 2017). So schreibt etwa der Bundesrat: „Der rasche Wirtschaftsaufschwung der Nachkriegsjahrzehnte – in einem vom II. Weltkrieg nicht zerstörten Land – trugen dazu bei, dass es sich in der Schweiz mehr junge Familien wirtschaftlich leisten konnten, die Mutter vollamtlich auf Haushaltsaufgaben und Kinderbetreuung zu verpflichten. Entsprechend bewegte sich in der ausserhäuslichen Kinderbetreuung lange Zeit wenig, und auch der Ausbau von Kindergärten erfolgte in vielen Regionen zögerlich“ (Bundesrat 2017, S. 20). Die Entwicklung einer ausserunterrichtlichen Betreuung stand somit lange Zeit im Hintergrund, da überhaupt erst einmal ein entsprechender Bedarf an Tagesschulen entstehen musste. Die erste Tagesschule der Schweiz wurde 1980 in der Stadt Zürich gegründet (Avenir Suisse 2005). Sechs Jahre später wurde die erste Tagesschule der Stadt Bern eröffnet (ebd.). Vorerst ging es hauptsächlich darum, Betreuungsplätze zu schaffen. Einerseits wurde dies mit der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, andererseits mit der Chancengleichheit begründet. Ursprünglich forderten vor allem sozialdemokratische Kreise und Frauenorganisationen Tagesschulen, seit den 1990er Jahren kamen aber auch Wirtschafts- und Arbeitgeberorganisationen sowie bürgerliche Parteien dazu (NZZ 2017).

Das schlechte Abschneiden der schweizerischen Schülerinnen und Schülern bei der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 und der brisante Befund der Milieubedingtheit von Schulleistungen zeigten auf, dass die Chancengleichheit als Zielsetzung des Bildungssystems nicht erfüllt wird (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2005, S. 42). Dies gab einen weiteren Anstoss, die ausserunterrichtliche Bildung und Betreuung zusätzlich zu fördern. 2003 trat das Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung in Kraft, das als Impulsprogramm des Bundes für verschiedene Einrichtungen zu verstehen ist. Es wurde mehrmals verlängert, erstreckt sich aktuell bis 2023 und hat zu einer markanten Erhöhung des Angebots an Betreuungsplätzen geführt (Ecoplan 2013). Neben der Schaffung von mehr Betreuungsplätzen wurde auch immer wieder versucht, auf Bundesebene einheitliche Qualitätskriterien für solche familien- und schulergänzenden Betreuungseinrichtungen zu schaffen. Diese Bestrebungen sind bis anhin gescheitert (vgl. z.B. Quadranti 2012).

In verschiedenen Kantonen wurde die Tagesschule oft in Bildungsstrategien als Zielsetzung für zukünftige Entwicklungen definiert. Kantonale Initiativen, die eine flächendeckende und teils kostenlose Einführung von Tagesschulen sowie eine finanzielle Beteiligung des Kantons fordern, wurden meist abgelehnt (z. B. Basel-Stadt, Solothurn). Allerdings verpflichtet die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* (HarmoS-Konkordat, seit 2009 in Kraft) die 15 beigetretenen Kantone dazu, bei einer minimalen Nachfrage auch ein Angebot an ausserunterrichtlicher Betreuung zu schaffen. Nicht beigetretene Kantone haben teilweise eigene gesetzliche Rahmenbedingungen zu ausserunterrichtlichen Angeboten geschaffen. Im Kanton Bern sind mit der Revision des kantonalen Volksschulgesetzes im Jahr 2008 diese ausserunterrichtlichen Angebote als Teil der Schule festgeschrieben worden und decken die 39 Schulwochen, nicht aber die Ferienzeit ab. Zudem besteht ebenfalls seit 2008 eine Tagesschulverordnung, die das Angebot regelt.

Ging es beim Ausbau der Tagesschulen vor allem um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Chancengerechtigkeit, spielten pädagogische und bildungsbezogene Aspekte eher eine untergeordnete Rolle (Schüpbach 2018). Mit der Förderung von Ganztagesesschule sollen diese Aspekte jedoch vermehrt in den Fokus gerückt werden, wie im Folgenden gezeigt wird. Es gibt in der Schweiz nur wenige Ganztagesesschulen, die Teil der öffentlichen Schule sind, und sie sind nur schwer zu identifizieren, da sie oft nicht als Ganztagesesschulen bezeichnet werden. In Baden zum Beispiel wurde 1998 eine „Tagesschule“ gegründet, in der sich zwei Lehrkräfte mit Teilzeitpensum und eine Hortnerin die Unterrichts- und Betreuungsarbeit teilten. Das Konzept legte neben dem regulären Lehrplan ein zusätzliches Gewicht auf die Schulung der Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit (NZZ 1998). Pädagogische Aspekte waren demnach eine klare Zielsetzung.

Das Thema Ganztagesesschulen als Teil der öffentlichen Schule hat die Politik erst später auch an anderen Orten aufgegriffen. In den letzten zehn Jahren erschienen vermehrt Zeitungsartikel und Stellungnahmen zum Thema Ganztagesesschule (vgl. z.B. Schönenberger 2013). Begründet wurde dies je nach politischem Hintergrund mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes, den Bedürfnissen der Gesellschaft, dem Anstieg der Nachfrage an Betreuungsplätzen, der pädagogischen Qualität und den erhofften Kosteneinsparungen (Flitner 2015).

In der Stadt Zürich wurde 2012 eine Motion der FDP (Freisinnig-Demokratische Partei) angenommen, die eine „Tagesschule light“ forderte, und diese ab 2016 schrittweise eingeführt. Das Projekt Tagesschulen 2025 habe, so das Argument, finanzielle, pädagogische und organisatorische Vorteile gegenüber dem bisherigen System. In der Stadt Zürich wurde die Tagesschule ab 2015 als Pilotprojekt in sieben städtischen Schulen (Tagesschule 2025) eingeführt (vgl. Stadtrat der Stadt Zürich 02.09.2014). Die Teilnahme ist in einer ersten Phase nur am Mittag verpflichtend, es wird jedoch aufgrund der Erhöhung der Anzahl an Unterrichtslektionen in der obligatorischen Schule ein ganztägiges Angebot angestrebt (ebd.). Die Entwicklung eines Qualitätsmodells für die Zürcher Tagesschulen an der PH Zürich fokussiert ausserdem die Möglichkeiten, wie Ganztagesesschulen für die Förderung des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden können (Brückel et al. 2017).

Der Überblick über Zeitungsberichte und politische Vorstösse zum Thema der ausserunterrichtlichen Betreuung zeigt, dass die unterschiedlichen Begriffe und Konzepte zur Verwirrung und Unklarheit hinsichtlich der Organisationsform solcher Angebote beitragen. Es scheint, dass Ganztagesesschule und Tagesschule grundsätzlich dieselben Ziele, insbesondere hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit, verfolgen. In pädagogischen und bildungsrelevanten Texten werden Themen wie beispielsweise die Chancengleichheit mit der Entwicklung von Ganztagesesschulen in Verbindung gebracht. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Thematik der ausserunterrichtlichen Betreuung bereits seit einigen Jahren eine hohe Medienpräsenz aufweist. Im Folgenden wird die Entwicklung in der Stadt Bern untersucht. Anhand der Bildungsstrategie lassen sich die Ziele herausarbeiten, die mit der Ganztagesesschule erreicht werden sollen.

2.2 Entwicklungen und Bildungsstrategie der Stadt Bern

Offene Tagesschulen sind in der Schweiz im Allgemeinen gut etabliert und ihr Ausbau wurde insbesondere durch das HarmoS-Konkordat gefördert (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) 2018; Schüpbach 2018). Eine Besonderheit im Kanton Bern ist, dass gemäss der Tagesschulverordnung die Behörde eine Bedarfsabklärung in der Gemeinde verlangt (Regierungsrat des Kantons Bern 2008, vgl. Infobox 1). Die Rolle der Tagesschule und ihre Stellung im Vergleich zur Schule sind im kantonalen Leitfaden nur übergreifend formuliert und wenig ausdifferenziert (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2009). Dies stellt offene Tagesschulen vor die Herausforderung, sich trotz einer anderen Rolle, einem anderen zeitlichen Schwerpunkt, einem anderen Steuerungskonzept und einem anderen Auftrag mehrheitlich ohne Unterstützung des Entwicklungsprozesses in die Schule einzuordnen. Dies trägt dazu bei, dass im Kanton Bern die offenen Tagesschulen sich je nach individuellen, kontextgebundenen Lösungen zum Teil stark unterscheiden.

Das Anliegen, eine Berner Ganztageschule zu schaffen, taucht in den bildungspolitischen Dokumenten erstmals 2004 auf. Der Verein Berner Tagesschulen forderte die Ganztageschule, was auch die damalige Schuldirektorin als Ziel definierte. Da die Stadt Bern zu jenem Zeitpunkt die Stadt mit der „höchsten Dichte an Tagesschulen in der Deutschschweiz“ (Avenir Suisse 2005, S. 41) war, kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere auch pädagogische Aspekte im Sinne einer Bildungsreform der Forderung zugrunde lagen. Allerdings bestand damals bis 2005 ein Moratorium für neue Kinderbetreuungsplätze (DerBund 2004). Somit blieb es vorerst bei einer Idee ohne Finanzierungsmöglichkeiten.

2006 reichte die Stadtberner SP (Sozialdemokratische Partei) eine Motion ein, in der sie ein Pilotprojekt für Ganztageschulen forderte. Eine Ganztageschule sollte zu einer höheren Verbindlichkeit und zu einem Wandel von einem Ort der Wissensvermittlung zu einem Lebensort sowie zu mehr Chancengleichheit beitragen (DerBund 2006). Insbesondere mit der Vorstellung eines Wandels hin zu einem Lebensort wurde die Diskussion um pädagogische Vorteile einer Ganztageschule angestoßen. Der Berner Gemeinderat strebte im Anschluss an diese Motion an, ein Konzept zu erarbeiten und erst dann über die Umsetzung eines Pilotprojekts zu entscheiden (DerBund 2007a). Verschiedene Zeitschriften- und Zeitungartikel thematisierten die Frage eines Obligatoriums der Ganztageschule (DerBund 2007b, 2010). Die Diskussion konzentrierte sich somit klar auf strukturelle Gesichtspunkte und vernachlässigte weiterhin pädagogische und bildungsbezogene Aspekte. 2010 stellt die Stadtregierung ihr Konzept für einen Pilotversuch vor. Bis 2014 waren jedoch keine finanziellen Mittel im städtischen Finanzplan vorgesehen und es konnte keine Schule für das Pilotprojekt gewonnen werden (Der Bund, 2010).

Neue Impulse für eine Ganztageschule brachte 2015 der Entwurf der neuen Bildungsstrategie (Stadt Bern 2016). Darin wird die Volksschule unter anderem als Lern- und Lebensort definiert (DerBund 2016a). Zudem teilte die Stadtregierung mit, dass das Projekt Ganztageschule im Schuljahr 2017/2018 aufgebaut und ein Jahr später in Betrieb genommen werden solle. In der Begründung hob sie die Förde-

rung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Chancengleichheit als Leitmotive für das Projekt hervor (DerBund 2016b). Im Frühling 2017 wurde erstmals das Schulhaus Stöckacker als Standort für das Projekt genannt (DerBund 2017). Die SP des Kantons Bern verlangte mit einem politischen Vorstoss, dass der Regierungsrat die Gemeinden aktiv bei der Bereitstellung von Ganztageschulen berate und unterstütze (Wildhaber 2017). Ein kostenloses Angebot, wie es die SP gefordert hat, ist jedoch nicht absehbar, da hierzu eine Gesetzesänderung erforderlich ist (DerBund 2017).

Mit ihrer Bildungsstrategie ist die Stadt Bern (2016) bestrebt, den zukünftigen Entwicklungen bis 2025 eine bestimmte Richtung zu geben. Ziele sind beispielsweise die Chancengerechtigkeit oder die Einführung der Basisstufe und des Mehrjahrgangsunterrichts. Dabei wird von einem umfassenden Bildungsverständnis ausgegangen, das nicht nur den schulischen Unterricht, sondern auch nicht formale und informelle Bildungsprozesse in den Vordergrund rückt. Gemeinsam mit Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen haben die Direktion für Bildung, Soziales und Sport (BSS) sowie die Leitung der Volksschulkonferenz Hauptstossrichtungen formuliert. Diese beinhalten die Gestaltung der „Schule als Lern- und Lebensort“ (Stadt Bern 2016, S. 10). In Zukunft sollen vermehrt starke und konstante Lehr- und Lernbeziehungen gefördert werden. Dabei geht es insbesondere um die Verbindung zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot. Zu den entsprechenden Massnahmen zählt etwa, „das Erleben von Gemeinschaft“ zu fördern (ebd.) oder eine „Vernetzung der Akteurinnen und Akteure mit dem Ziel, den Kindern und Jugendlichen den Zugang zu den vielfältigen Bildungsangeboten im Quartier zu erleichtern“ (ebd.). Als ein weiteres Ziel wird der Aufbau von Ganztagesstrukturen genannt. Im Rahmen des Projekts „Ganztageschule“ soll erprobt werden, wie eine Schule mit „integrale[m] pädagogische[m] Konzept für Bildung und Betreuung“ (ebd.) aufgebaut werden kann, um als Lern- und Lebensort an Attraktivität zu gewinnen und für verschiedene Anspruchsgruppen geeignete Formen der Bildung und Betreuung anbieten zu können. Dazu gehören neben Freizeit und Sport auch die Mittagsbetreuung und die Abgabe von Mahlzeiten während des Schultages. Auf dieser Grundlage ist es ein zentrales Ziel der Schule in der Stadt Bern, bis 2025 mindestens eine Ganztageschule zu führen und gegebenenfalls weitere Projekte anzustossen. Diese Verankerung in der Bildungsstrategie verschafft dem Projekt Legitimation und eine breite Unterstützung. Die konkrete Ausgestaltung des Angebots ist dann aber den jeweiligen Schulhäusern und Schulkreisen überlassen und wird nicht weiter konkretisiert.

Neben der Entwicklung des Projekts Ganztageschule zeichnete sich eine andere Bildungssystemreform ab: die Einführung des Lehrplans 21 (LP 21), der im Kanton Bern seit dem Schuljahr 2018/19 gilt. Es wird angenommen, dass die neuen zusätzlichen Schullektionen und das Wegfallen von Hausaufgaben ebenfalls Auswirkungen auf die ausserunterrichtlichen Angebote haben (Gebert 2018).

2.3 Stand des Ausbaus der Tagesschulen in der Stadt Bern

In Abbildung 2 ist die Entwicklung der Betreuungsstunden dargestellt, die in den 19 städtischen offenen Tagesschulen verzeichnet wurden. Im Schuljahr 2012/2013 wurden insgesamt 824'405 Stunden in den Tagesschulen der Stadt Bern in Anspruch genommen. Innerhalb von fünf Jahren bis ins Schuljahr 2017/2018 stieg die Anzahl der Stunden um 33 Prozent auf 1'102'582 Betreuungsstunden an.

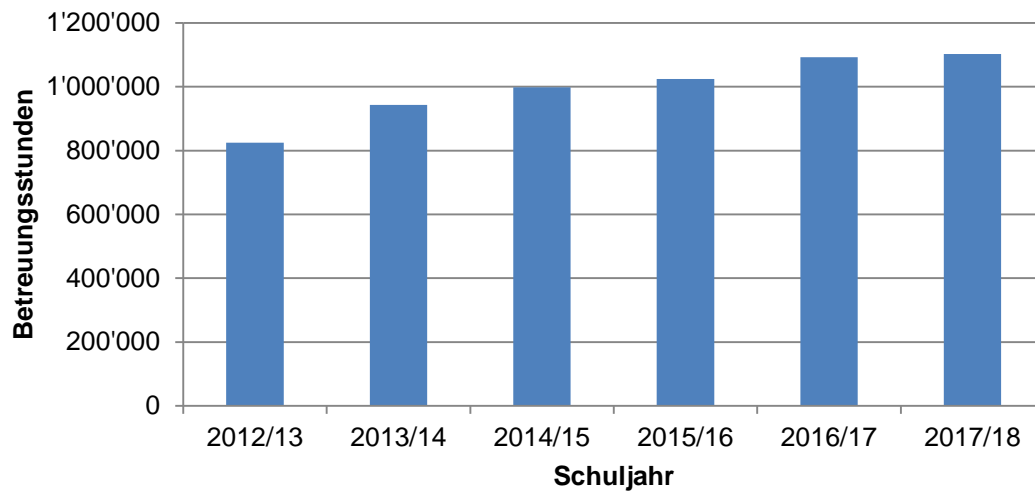


Abbildung 2. Anzahl Betreuungsstunden pro Schuljahr in den Tagesschulen der Stadt Bern (Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2019b, eigene Darstellung)

Gleichzeitig hat die Zahl der Kinder, die eine Tagesschule der Stadt Bern besuchen, im selben Zeitraum im gleichen Masse (34 %) zugenommen (Abbildung 3). Insofern ist das Verhältnis zwischen den Betreuungsstunden pro Jahr und der Anzahl eingeschriebener Kinder konstant bei 314 bis 333 Stunden pro Kind und Jahr geblieben, was seit 2012 einen Durchschnitt von etwa acht Stunden pro eingeschriebenes Kind pro Schulwoche ergibt.

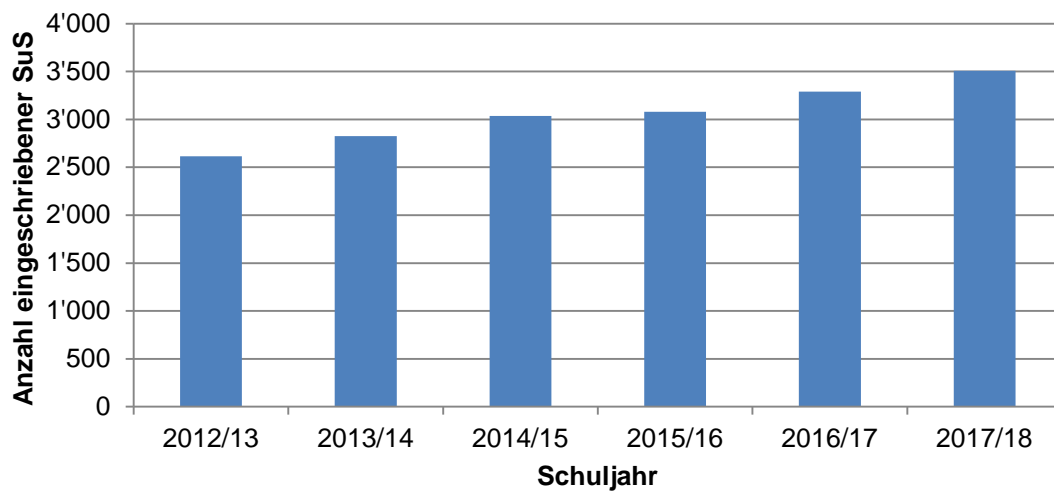


Abbildung 3. Anzahl eingeschriebener Schülerinnen und Schüler (Stichwoche) in den Tagesschulen der Stadt Bern (Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2019b, eigene Darstellung)

Mit Blick auf die verschiedenen Module der Tagesschulen zeigt sich folgende Entwicklung (Abbildung 4): Das am meisten besuchte Modul ist die Mittagsbetreuung, gefolgt vom Nachmittagsmodul 1 (oft 13:15 bis 15:30 Uhr) und Nachmittagsmodul 2 (oft 15.30–18.00 Uhr). Die Frühbetreuung wurde im Schuljahr 2017/18 in der Stadt Bern nur von 103 Kindern besucht. Das Mittagsmodul und die Nachmittagsmodule verzeichneten zwischen dem Schuljahr 2012/13 und dem Schuljahr 2017/18 alle einen Anstieg von 30

bis 40 Prozent. Die Anzahl Kinder, die das Frühmodul besuchen, stieg zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2014/15 stark; seither beläuft sich der Anstieg pro Jahr auf ungefähr 7 Prozent.

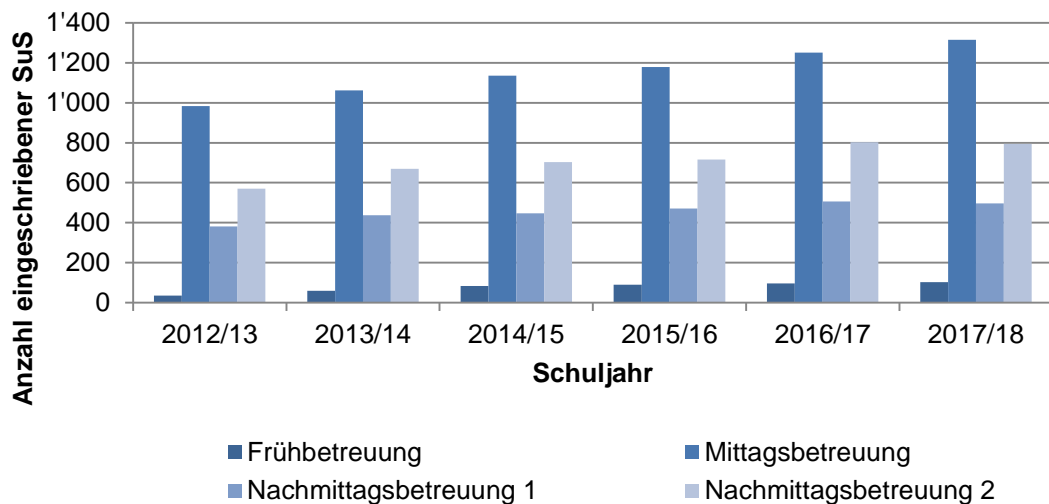


Abbildung 4. Anzahl eingeschriebener Schülerinnen und Schüler pro Tag im jeweiligen Modul (Stichwoche) in den Tagesschulen der Stadt Bern (Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2019b, eigene Darstellung)

Die Tagesschulen Schwabgut wurde 2002 eröffnet (Avenir Suisse 2005). Die Anzahl der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler ist seit 2012 stetig gestiegen (von 116 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13 auf 147 Schülerinnen und Schüler in Schuljahr 2017/18). Insbesondere die Anzahl eingeschriebener Kinder in der Mittagsbetreuung hat seit dem Schuljahr 2012/2013 zugenommen.

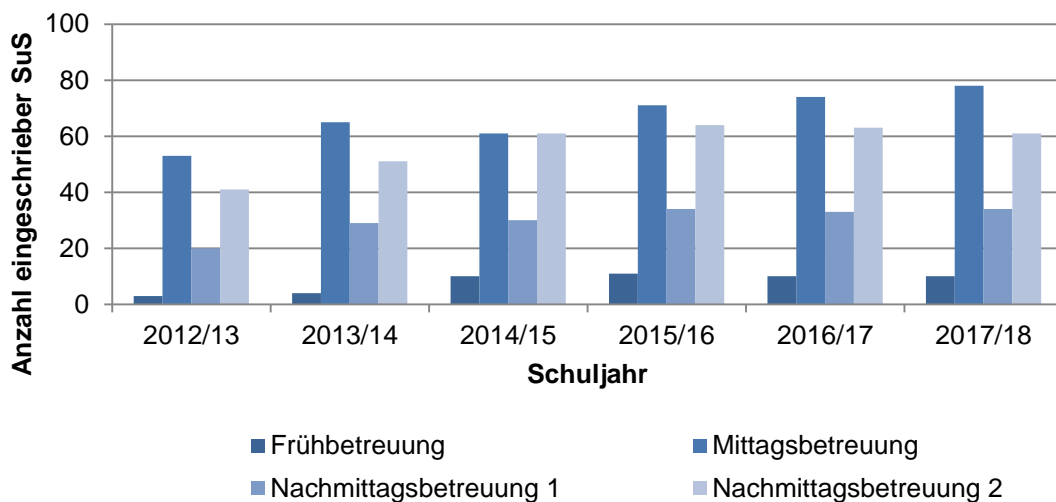


Abbildung 5. Anzahl eingeschriebener Schülerinnen und Schüler pro Tag im jeweiligen Modul (Stichwoche) in den Tagesschulen Schwabgut (Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2019b, eigene Darstellung)

Diese Daten zur Situation in der Stadt Bern zeigen, dass insbesondere die Mittagsbetreuung attraktiv ist und kontinuierlich mehr Anmeldungen verzeichnen kann. Die Früh- sowie die Nachmittagsbetreuung

wird weniger besucht als die Mittagsbetreuung, die Anmeldungen sind aber auch in diesen Modulen in den letzten Jahren angestiegen.

Infobox 2: Informationen zum Reporting

Datengrundlage

- Abrechnungen gemäss Formular, das die Gemeinden mit einer Tagesschule bei der ERZ einreichen
- Daten sind vollständig, da die Gemeinden mit einer Tagesschule verpflichtet sind, die Abrechnung einzureichen, um Beiträge aus dem Lastenausgleich zu erhalten (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2016; Cuvit 2018).

Bemerkungen

- Der Fachbereich Schulergänzende Angebote prüft die Abrechnungen der Gemeinden jährlich systematisch und kontrolliert zwei bis drei Gemeinden pro Jahr vertieft anhand einer Dokumentenanalyse (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2016).
- Die Daten spezifisch für die Stadt Bern sind nicht plausibilisiert.
- Teils lässt sich die Anzahl der Kinder pro Modul auf ein wechselndes Angebot zurückführen.

3 Theoretische Verortung des Projekts

Der Ausbau von ausserunterrichtlichen Angeboten kann als eine Bildungssystemreform bezeichnet werden, da erweiterte Strukturangebote in das Bildungssystem integriert werden müssen (vgl. Altrichter und Maag Merki 2010a). Die Teilnahme an diesem Angebot eröffnet einerseits Schülerinnen und Schülern neue Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Andererseits verändern sich die Akteurskonstellationen in den Schulen. Mitarbeitende unterschiedlicher Qualifikation sind in den Betreuungsangeboten am Mittag und Nachmittag tätig (z. B. Betreuungspersonen mit oder ohne pädagogischen Auftrag sowie Lehrpersonen). Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche theoretischen Annahmen dem Forschungsbericht zugrunde liegen. Wir nehmen an, dass die Einführung der Ganztageschule als Bildungssystemreform zu verstehen ist. Thom und Ritz (2006) beschreiben hierzu aus der Perspektive der Schulentwicklung, welche Elemente einer Organisation sich durch diese Reform verändern können. In Kapitel 3.2 stellen wir ein Modell vor, das verschiedene Dimensionen der Qualität von Tagesschulen und Ganztageschulen identifiziert, die es für die Forschung zu berücksichtigen gilt.

3.1 Die Einführung der Ganztageschule als Bildungssystemreform

Bildungssystemreformen sind gezielt und systematisch eingeleitete Entwicklungen im Rahmen der öffentlichen Volksschule. Dabei kann es sich um organisatorische oder auch pädagogische Entwicklungen handeln, die *top-down* von den Bildungsbehörden initiiert werden oder sich *bottom-up* aufgrund eines sich verändernden Bedarfs in den Einzelschulen entwickeln (vgl. Altrichter und Maag Merki 2010b). Thom und Ritz (2006) argumentieren, dass Bildungsreformen durch drei verschiedene Elemente geprägt sind: den Strategie-, den Struktur- und den Kulturwandel. In allen drei soll ein Wandel stattfinden, das heisst, dass jeweils unterschiedliche Aspekte einer Entwicklung in den betreffenden Bereichen umzusetzen sind. Eine Reform ist dann erfolgreich, wenn diese drei Elemente alle einbezogen werden und sich gegenseitig beeinflussen und verändern.

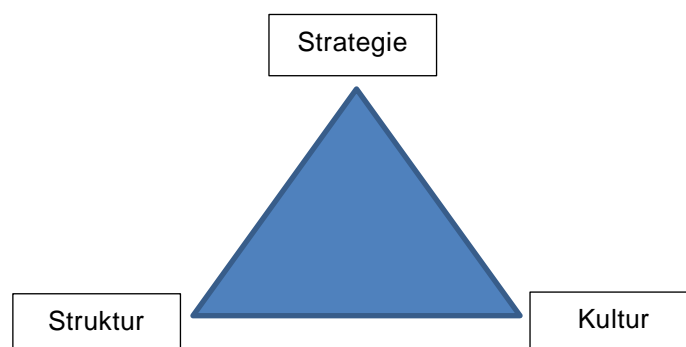


Abbildung 6. Bildungsreform und deren Elemente

- Strategie: „Veränderung der Festlegung, Sicherung und Kontrolle der heutigen Rahmenbedingungen zur Lösung zukünftiger Anforderungen“ (Thom und Ritz 2006, S. 6)

- Struktur: „Veränderung der Regeln (Aufbau- und Ablauforganisation, Instrumente, Verträge, Institutionen), welche die angestrebte Zielerreichung ermöglichen“ (ebd. 2006, S. 6)
- Kultur: „Veränderung der Mittel und Massnahmen zur Förderung gemeinsamer Werte im Hinblick auf die strategischen Ziele“ (ebd. 2006, S. 6)

Um den Stand und Fortschritt einer Bildungssystemreform nachvollziehen zu können, müssen in allen drei Elementen Aspekte identifiziert werden, die sich aufgrund der Reform verändert haben.

3.2 Pädagogische Qualität in Ganztageschulen

Als theoretisches Fundament für die Betrachtung der Qualität in den ausserunterrichtlichen Angeboten dient ein Modell, das unterschiedliche Ebenen der Qualität beschreibt (vgl. Infobox 5). Die Organisation der ausserunterrichtlichen Bildung und Betreuung, das heisst das Angebot (oder der Prozess), steht im Zentrum dieses Modells (Abbildung 7). Der Kontext sowie der Input werden durch unterschiedliche Vorgaben, Akteure und Institutionen definiert und beschreiben die Rahmenbedingungen, unter denen das Angebot bereitgestellt wird. Kontext, Input und Angebot werden als unterschiedliche Ebenen verstanden, die sich gegenseitig beeinflussen: „Die mehrebenenperspektivische Grundannahme in diesem Modell ist, dass Merkmale der übergeordneten Ebenen als Unterstützungssysteme für Prozesse der strukturell untergeordneten Ebenen wirksam sind“ (Willems und Becker 2015, S. 46).

Die Kontext-Ebene beschreibt Merkmale, die von Schulen und ihren Akteurinnen und Akteuren selbst nicht oder nur wenig beeinflussbar sind. Hier ist mit Blick auf die Ganztageschule besonders die Organisationsform hervorzuheben, beispielweise die Verbindlichkeit der Teilnahme am Angebot. Ausserdem sind bildungsadministrative Vorgaben und bildungspolitische Rahmenbedingungen als Kontextmerkmale anzufügen. Weitere Merkmale auf dieser Ebene sind die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie das lokale und regionale Umfeld (Willems und Becker 2015).

Im Gegensatz zur Kontext-Ebene geht es bei der Input-Ebene um Aspekte der personellen und schulischen Rahmenbedingungen. Insbesondere die Fragen, „welche *zusätzlichen pädagogischen Fachkräfte* [Hervorhebung im Original] zur Unterstützung der Arbeit an Ganztageschulen eingesetzt werden, wie diese qualifiziert sind und welche Aufgaben diese übernehmen“ (Willems und Becker 2015, S. 52), sind dabei zentral.

Die Prozessqualität auf Schulebene zeigt sich durch die konzeptuelle und inhaltliche Verzahnung von ausserunterrichtlichen Angeboten und curricularem Unterricht, die sowohl mithilfe von inhaltlichen und methodisch-didaktischen Abstimmungen als auch mithilfe personaler Abstimmungen im Sinne von Kooperation und Handlungskoordination stattfinden kann (Willems und Becker 2015).

Im Hinblick auf die konkreten Lerngelegenheiten wird zwischen der Qualität und der Nutzung unterschiedlicher Lerngelegenheiten in den beiden Settings unterschieden. Ein Aspekt kann das Ausmass der Partizipation der Kinder und Jugendlichen darstellen. Die Partizipationsmöglichkeiten gelten als Qualitätsmerkmal von Bildungsinstitutionen. Die Umsetzung der Mitbestimmungsmöglichkeiten muss zwischen den verschiedenen Akteuren ausgehandelt und abgestimmt werden. Mit der Einführung der Ganz-

tagesschule entstehen neue Formen der Kooperation und Koordination, die sich im Alltag beobachten lassen.

Die Ergebnis- bzw. Output- und Outcome-Qualität kann als Zielvorstellung aufgefasst werden, die sich bei der Konzeption der Ganztageschule herausgebildet hat oder dieser zugrunde lag. Sie kann beispielsweise in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der Chancengleichheit oder den Lern- und Leistungsfortschritten der Schülerinnen und Schüler bestehen.

Aus theoretischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass die Einführung einer Ganztageschule mit verbindlichen und rhythmisierten Strukturen das Angebot der Schule erweitert. Das heisst, dass ein neues Angebot in die bestehenden Strukturen integriert werden muss, wobei es gilt, im Austausch mit der Umwelt die für die Ganztageschule spezifische „pädagogisch-programmatische[n] Ausrichtung hervorzubringen“ (Kolbe und Reh 2008, S. 806). Die Differenzierung der oben genannten Ebenen ermöglicht es, konkrete Prozesse zu beschreiben und zu beobachten (Fischer et al. 2012) und im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts entsprechend darzustellen.

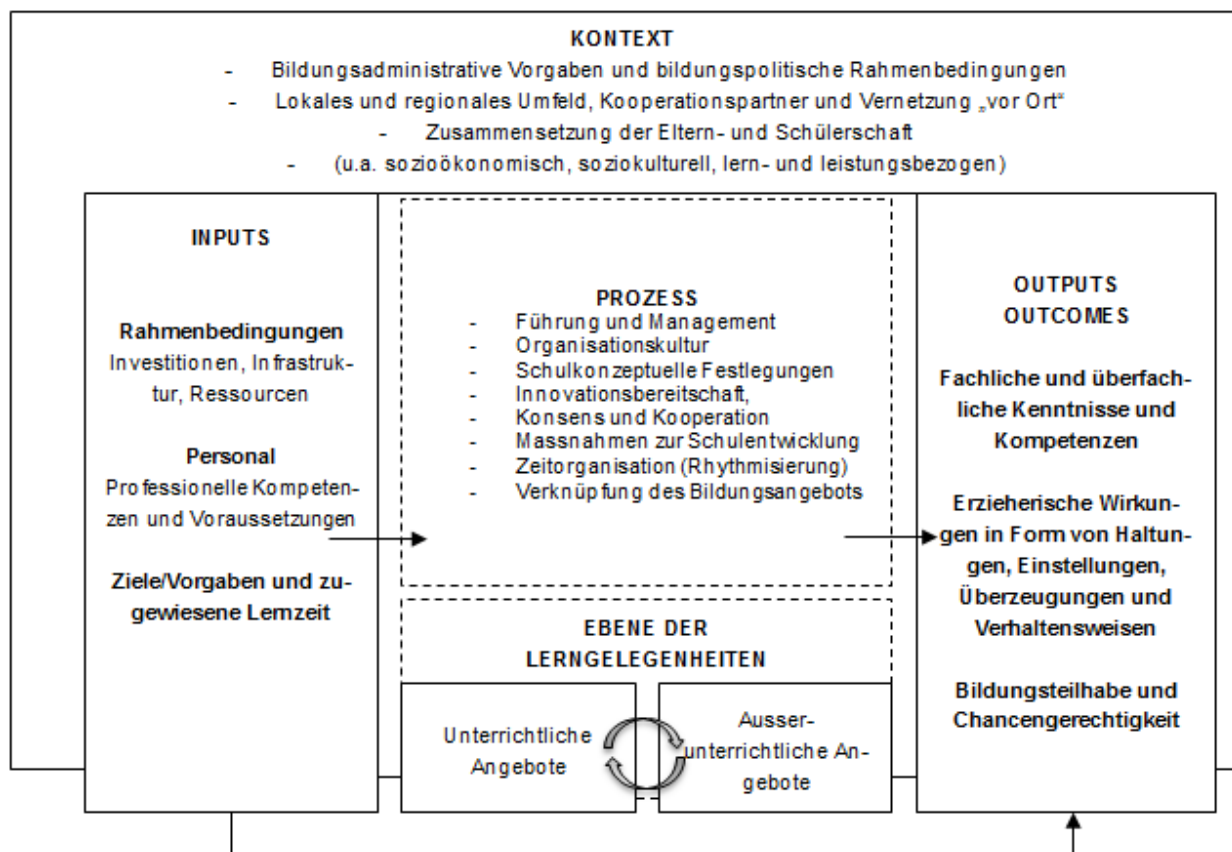


Abbildung 7. Modell zur Beschreibung der Qualität in Ganztageschulen, vereinfacht in Anlehnung an Willems und Becker, 2015, S. 51

3.3 Partizipation

Der Begriff *Partizipation* wird häufig synonym zu Begriffen wie *Teilhabe*, *Teilnahme*, *Mitbestimmung* oder *Beteiligung* verwendet (Wagener 2013). Jedoch kann laut Fatke (2007) erst dann von Partizipation im eigentlichen Sinne gesprochen werden, „wenn Menschen an Entscheidungen, die sie betreffen, mitwirken, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten“ (Fatke 2007, S. 20).

Zur Partizipation gehören unterschiedliche institutionalisierte und demokratiefördernde Strukturen wie Abstimmungen, Schülerinnen- und Schülerräte oder Arbeitsgruppen. Daneben sind aber auch informelle Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen und Selbstwirksamkeit zu erfahren, wichtig. Grundsätzlich werden unterrichtsbezogene und sozial-interaktive Partizipationsmöglichkeiten unterschieden, die im Rahmen unterrichtlicher Angebote Gewicht erhalten. Die kooperative Abstimmung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot und die Etablierung eines einheitlichen Partizipationskonzepts sollen, so die Erwartung, nachhaltige Vorteile für die Schülerinnen und Schüler erbringen.

Die Möglichkeiten zur Partizipation in der Schule haben im Alltag unterschiedliche pädagogische Funktionen:

- Erstens ist Partizipation eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Sie trägt zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bei, indem sie lernen, Initiative zu ergreifen und Freude am Tun zu haben (vgl. Oser et al. 2000; Schulamt Stadt Zürich 2013).
- Zweitens fördern Partizipation und Diskussionen in unterschiedlichen sozialen Kontexten verschiedene Kompetenzen, so die Sozial- und Selbstkompetenzen, den Entscheidungswillen, die Verantwortungsübernahme, die Argumentationsfähigkeit, das moralische Urteilen und komplexeres Denken. Diese Kompetenzen erwerben Kinder und Jugendliche insbesondere dadurch, dass sie konkrete Erfahrungen machen, die eng mit ihrer Lebenswelt verknüpft sind (Schulamt Stadt Zürich 2013, S. 7).
- Drittens kann Partizipation das Lernen und Handeln des Einzelnen motivieren, weil dabei drei grundlegende Bedürfnisse befriedigt werden: das Streben nach Autonomie und Selbstbestimmung, das Bedürfnis nach sozialer Aner-

Infobox 3: Partizipation als Menschenrecht

Partizipation wird aus demokratiepädagogischer Sicht als einer der wichtigsten Grundpfeiler einer demokratischen Gesellschaft verstanden (Larcher 2017, S. 3). Deshalb ist Partizipation als Lernfeld für Verantwortungsübernahme, Toleranz und politische Teilhabe wichtig (Eikel 2007, S. 11).

Partizipation ist sowohl in den Menschenrechten als auch in den Kinderrechten verankert. Die Grundlage der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 bilden die drei „P“:

provision (Schaffung gesicherter Lebensgrundlagen)

protection (Schutz vor Gewalt)

participation (Partizipation)

Das pädagogische Handeln bewegt sich insbesondere zwischen dem Schutz und der Partizipation, die ein Spannungsfeld bilden (vgl. Olk und Roth 2007; Larcher 2017). Als Recht auf Partizipation wird in der Kinderrechtskonvention in Artikel 12 verstanden:

„Das Recht des Kindes, seine Meinung zu allen seine Person betreffenden Fragen oder Verfahren zu äussern und gewiss zu sein, dass diese Meinung auch mitberücksichtigt wird“ (UNICEF 1992, S. 3).

kennung und Eingebundenheit sowie das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit (Eikel 2007). Für Kinder ist es ein zentrales Bedürfnis, die eigene Kohärenz mit der Welt wahrzunehmen und sich als handelndes und gestaltendes Subjekt zu erleben.

Das Recht auf Partizipation ist in der Kinderrechtskonvention verankert (vgl. Infobox 3), wurde jedoch nicht in der schweizerischen Gesetzgebung konkretisiert (Bundesrat 2008). Dieser „Mangel einer fehlenden Strategie zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention“ (KKJ 2015, S. 13) wird allgemein kritisiert.

Im Kanton Bern ist in der Verfassung festgelegt, „dass Kanton und Gemeinden sich zum Ziel setzen, die Anliegen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen“ (KKJ 2015, S. 18). Allerdings ist auch dies nicht weiter konkretisiert. So fehlt auch im Volksschulgesetz des Kantons Bern eine Norm, „die die aktive Beteiligung von Kindern am Schulbetrieb vorsieht“ (KKJ 2015, S. 18). Bezüglich der ausserunterrichtlichen Betreuung im Kanton Bern wird festgehalten, dass „noch wenige Erfahrungen mit partizipativen Strukturen und Projekten zu verzeichnen [sind]“ (ebd.). Partizipation gehört nicht zur Grundhaltung in der ausserunterrichtlichen Betreuung. Vermutlich orientieren sich die Tagesstrukturen auch stark an der Kultur der jeweiligen Schule vor Ort (KKJ 2015).

Um die verschiedenen Facetten von Partizipation systematisch zu beschreiben, greifen verschiedene Autorinnen und Autoren auf Modelle der Partizipation zurück, die meist in Form von Stufen oder Leitern gestaltet sind. Dabei ist zu bedenken, dass die Stufen zwar aufeinander aufbauen, aber nicht systematisch als Voraussetzung für das Erreichen der jeweils nächsten Stufe absolviert werden müssen (Wagener 2013, S. 17).

In unserem Forschungsprojekt werden neben der Partizipationsleiter nach Hart (1997) vgl. Infobox 4) die vier folgenden Prozessdimensionen der Partizipation berücksichtigt (Wagener 2013, S. 23–24):

1. die *Intensität und Verbindlichkeit der Einflussnahme*
2. die *zeitliche Organisation der Partizipation*, insbesondere die Dauer des Partizipationsprozesses
3. die *Reichweite der Partizipation* (involvierte Personen und Themen)
4. die *Formen der Einflussnahme* (formell-repräsentativ und informell)

Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht, inwiefern im Projekt Ganztageschule neue Möglichkeiten für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler etabliert werden. Diese werden mit den Formen der Partizipation in der Regelklasse

Infobox 4: Partizipationsleiter nach Hart (1997)

Stufe 1: Manipulation

Stufe 2: Dekoration

Stufe 3: Alibiteilnahme

Stufe 4: zugewiesen, informiert

Stufe 5: konsultiert, informiert

Stufe 6: Erwachseneninitiative, geteilte Entscheidung

Stufe 7: von Kindern initiiert und durchgeführt

Stufe 8: Kinderinitiative, geteilte Entscheidung mit Erwachsenen

Die ersten drei Stufen gelten als Nicht-Partizipation.

Die Stufen 4–8 repräsentieren Partizipation, wobei die ersten drei von Erwachsenen und die letzten zwei von Kindern und Jugendlichen initiiert werden. Die acht Stufen sollen ein Kontinuum darstellen.

und in der Tagesschule verglichen. Neben den konkreten Partizipationsmöglichkeiten interessieren aber auch die Haltungen der Mitarbeitenden zur Partizipation und die unterschiedlichen Werte und Normen, die in den verschiedenen Kontexten damit assoziiert werden.

3.4 Relevanz für das vorliegende Forschungsprojekt

Konkret bedeutet das Schulreformmodell von Thom und Ritz (2006) für unser Forschungsprojekt, dass sich durch die Einführung der Ganztagesesschule in der Gesamtorganisation Schule Schwabgüt Veränderungen auf struktureller, strategischer oder kultureller Ebene zeigen können. Davon sind nicht nur die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule betroffen, sondern auch Mitarbeitende und organisatorische Einheiten im unmittelbaren Kontext der Schule (in unserer Terminologie die Settings, siehe Abbildung 1). Das heisst, dass sich zum Beispiel auf Leitungsebene die strategischen Ziele verändern können. Auch müssen wir berücksichtigen, welche neuen Aufgaben, Funktionen und Zusammenarbeitsformen sich für die Mitarbeitenden der Tagesschulen und der Ganztagesesschule ergeben. Verändert sich beispielsweise der Auftrag oder die Zielgruppe der Tagesschulen oder der Ganztagesesschule? Sind unterrichtende Lehrpersonen überhaupt von der Einführung der Ganztagesesschule tangiert? Solche und ähnliche Fragen werden aus dem vorgezeichneten theoretischen Kontext für die aktuelle Untersuchung abgeleitet.

Das Modell der Qualität nach Willems und Becker (2015) hilft uns dabei, die Entwicklungen und Veränderungen, die sich durch die Eröffnung der Ganztagesesschule ergeben, für das gesamte System zu analysieren und zu interpretieren (Abbildung 7). Die Bedingungen des Kontexts werden in diesem Forschungsprojekt durch die geographische und sozial-politische Lage des Projekts bestimmt, also durch das Quartier respektive durch den Schulkreis, in dem die Ganztagesesschule situiert ist. Wie Kapitel 2 anhand des bildungspolitischen Kontexts gezeigt hat, stellt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein zentrales Argument für die Entwicklung der Tagesschulen und Ganztagesesschulen dar. Dass ein solcher Bedarf besteht und das entsprechende Angebot in diesem Sinne genutzt wird, zeigt – wie die Zahlen der Erziehungsdirektion belegen – vor allem die Zunahme der Anmeldungen im Mittagsmodul. Zusätzlich hat auch die Einführung des Lehrplans 21 einen Einfluss auf die Gestaltung der Nachmittage in der Organisation Schule. Der Umstand, dass die Unterrichtszeiten durch mehr Lektionen verlängert werden, könnte dazu führen, dass die Nachmittagsmodule in den Tagesschulen weniger genutzt werden. Da im neuen Lehrplan nur wenig bis keine Hausaufgaben vorgesehen sind, fällt die Hausaufgabenbetreuung in den Tagesschule weg, was sich auf das ganze Angebot auswirkt (Gebert 2018).

Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern gelten als ein Qualitätsmerkmal von Bildungseinrichtungen und sind international in den Kinderrechten verankert. Die Möglichkeiten zur Mitbestimmung werden zwischen verschiedenen Akteuren in der Organisationseinheit Schule auf mehreren Ebenen koordiniert. Für die befragten Personen und Gruppen verändert sich durch die Einführung der Ganztagesesschule die Koordination der Partizipationsmöglichkeiten und die Kooperation der Akteure.

Daraus ergibt sich ein interessanter Entwicklungskontext, und es stellt sich die Frage, inwiefern sich die Ganztagesesschule mit ihrem obligatorischen Angebot auch auf pädagogischer und struktureller Ebene

von der Kombination von Unterricht und Tagesschule unterscheidet. Steht in der Ganztagesesschule – neben der umfassenden Betreuung – auch die Rhythmisierung von Unterricht und Betreuung während des gesamten Schultages im Vordergrund, dann sind auch Veränderungen bei den fünf beschriebenen Dimensionen zu erwarten, die den Unterschied zwischen ausserunterrichtlichem Angebot und Unterricht ausmachen: bei der Profession der Mitarbeitenden, dem Inhalt und der Funktion der Arbeit, der Zusammensetzung der Gruppe und der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler (siehe Kapitel 1). Dies gilt es im Folgenden genauer zu beleuchten.

4 Forschungsstand

In den folgenden beiden Kapiteln werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die sich entweder mit der Umsetzung von partizipativen Methoden in der ausserunterrichtlichen Bildung und Betreuung oder mit der Einführung von Ganztages- oder Tagesschulen beschäftigen.

4.1 Partizipation

Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie von Mitarbeitenden, Lehrpersonen und Eltern gilt als Qualitätsmerkmal von Bildungsinstitutionen und ist somit meist positiv konnotiert. Partizipationsmöglichkeiten werden je nach Kontext unterschiedlich ausgestaltet und genutzt. Im Folgenden werden zuerst allgemeine Forschungsbefunde zur Partizipation präsentiert, um anschliessend insbesondere darauf einzugehen, welche zusätzliche Funktion der Partizipation in ausserunterrichtlichen Angeboten zukommt.

Studien aus Deutschland und der Schweiz weisen auf deutliche Unterschiede in den Partizipationsmöglichkeiten zwischen den schulischen und familiären Kontexten hin (Fatke und Schneider 2007; vgl. Fatke und Niklowitz 2003; Rieker et al. 2016). Kinder und Jugendliche können in der Familie relativ viel mitbestimmen. Folgende Aspekte beeinflussen den Grad der Mitbestimmung: das Alter der Schülerinnen und Schüler, das formale Bildungsniveau der Kinder und Jugendlichen sowie die Nationalität der Eltern (Fatke 2007; Rieker et al. 2016). Für Kinder und Jugendliche ist es ausserdem wichtig, bei Aspekten mitbestimmen zu können, die ihren konkreten Alltag wie etwa ihre Rechte und Pflichten, ihr Erleben und ihre Freizeitgestaltung betreffen (Rieker et al. 2016, S. 188).

Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihren Partizipationsmöglichkeiten in der Schule ist deutlich geringer als jene mit der Partizipation in der Familie (vgl. Fatke und Niklowitz 2003; Fatke und Schneider 2007). Mit zunehmendem Alter erlangen Jugendliche mehr Mitbestimmungsrechte in der Familie, jedoch nicht unbedingt in der Schule. Es wird davon ausgegangen, dass Partizipation einerseits über vorhandene institutionelle Gefässe und entsprechende Möglichkeiten gesteuert werden kann. Andererseits zeigen insbesondere Studien mit Schülerinnen und Schülern im Vorschulalter, dass Partizipation eine Kompetenz darstellt, die zuerst einmal erlernt werden muss. Daher ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler langsam zur Partizipation hinzuführen und mit unterschiedlich intensiven Partizipationsmöglichkeiten bekannt zu machen. In der Schule besteht oft nur wenig Gestaltungsspielraum, was die Organisation und den Inhalt des schulischen Unterrichts betrifft (Rieker et al. 2016, S. 189). Demokratiefördernde Strukturen wie Schülerräte fungieren dabei häufig als Übungsfeld für jene Schülerinnen und Schüler, die bereits über gewisse Kompetenzen verfügen. Ein konkretes Lernumfeld, in dem neue Fähigkeiten hinsichtlich der Partizipation erworben werden können, fehlt jedoch meist (Rieker et al. 2016). Von ausserunterrichtlichen Angeboten wird erwartet, dass durch den stärkeren Bezug auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und die freizeitpädagogische Orientierung mehr Raum für die Mitbestimmung im Alltag besteht. Dieser Raum kann flexibel und rhythmisiert gestaltet und somit stärker den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden (Arnoldt und Steiner 2010). Weit mehr als die Volksschule fokussieren ausserunterrichtliche Angebote das Erlernen allgemeiner, fach-

übergreifender Kompetenzen, wie zum Beispiel Selbstbestimmung und Problemlösefähigkeit. Das führt zu unterschiedlichen Gefässen und Themenfeldern, in denen Partizipation stattfindet (Arnoldt und Steiner 2010, S. 174). Wagener (2013, S. 116) zeigt, dass das Potential von Ganztageschulen bei der Umsetzung partizipativer Gelegenheiten jedoch noch wenig ausgeschöpft wird, da auch die pädagogische Qualifikation des Personals hierbei eine wichtige Rolle spielt (Coelen et al. 2013, S. 26). Das zeigt sich zudem an stärker partizipationsorientierten Ganztageschulen, in denen auch die teaminterne Kooperation sowie die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Lehrpersonen besser gelingen. Nach Wagener (2013, S. 75) weisen Ganztageschulen im Vergleich zur üblichen Schule (theoretisch) noch mehr Partizipationsmöglichkeiten auf. Zentrale Argumente dafür sind das ausgedehnte Zeitbudget, die „unterschiedlichen Lern-Settings und sozialen Interaktionskontexte“, die Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren, die „damit einhergehende[n] Professionsvielfalt der Fachkräfte und deren unterschiedliche[n] Ausbildungstraditionen“ (Wagener 2013, S. 75) sowie „das Zusammensein der Schüler/-innen und Pädagoginnen und Pädagogen über den Unterricht hinaus“ (Coelen et al. 2013, S. 7). Diese Chancen müssen jedoch aktiv und reflektiert genutzt werden, beispielsweise in Form schulischer Konzeptarbeit. Auch Stolz et al. (2010) betonen, dass eine Ganztageschule veränderte Anerkennungsverhältnisse zwischen Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern mit sich bringt und eine Öffnung des Unterrichts stattfindet. Beides wirkt sich positiv auf die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen aus. Vermutungen, dass sich auch das erweiterte ausserunterrichtliche Angebot an Ganztageschulen positiv auf die Partizipation im unterrichtlichen Bereich auswirkt, lassen sich bisher nicht empirisch belegen (Wagener 2013).

Forschungsbefunde zeigen, dass Partizipation nicht eine isolierte Strategie darstellen kann, sondern Teil der grundlegenden Haltung in Schulen, Tagesschulen und Ganztageschulen sein sollte. Das heisst, dass die Mitarbeitenden Kenntnisse über die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten haben müssen, um sie im Alltag umsetzen zu können. Sie müssen aber auch lernen, sich selbst aktiv an der Gestaltung des Alltags und des Lernsettings zu beteiligen – beispielsweise im Rahmen von Kooperationen. Deshalb sollten auch die Mitarbeitenden die Möglichkeit erhalten, partizipativ zu arbeiten und ihr Arbeitsumfeld professionell mitzugestalten, damit sie ähnliche Gefässe auch für die Schülerinnen und Schüler als sinnvoll erachten. Welche zusätzlichen Partizipationsmöglichkeiten die Schülerinnen und Schüler in Ganztageschulen tatsächlich nutzen und wie diese im informellen Kontext gestaltet sind, ist jedoch noch wenig untersucht. Zusätzliche Erkenntnisse in dieser Frage müssten durch Interviews und Gruppengespräche sowie mittels Beobachtungen generiert und vertieft werden (Wagener 2013, S. 311). Insbesondere in der Schweiz fehlt bis anhin eine entsprechende Forschung in ausserunterrichtlichen Angeboten weitestgehend.

4.2 Handlungskoordination zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot

Aus Governance-Perspektive wird die Entwicklung der ganztägigen Bildung und Betreuung als wichtige Bildungssystemreform nach dem PISA-Schock (siehe Kapitel 2.1) diskutiert (vgl. Pfaff und Radisch 2015;

Hascher et al. 2015). Die staatlichen Behörden haben den Ausbau der ausserunterrichtlichen Bildung und Betreuung insbesondere durch finanzielle Investitionsprogramme gefördert (vgl. Altrichter und Eder 2004; Tillmann 2011). Wagener (2013) weist zum Beispiel darauf hin, dass 2009 knapp die Hälfte aller Verwaltungseinheiten im allgemein bildenden Schulwesen in Deutschland bereits als Ganztagesesschulen organisiert waren. Zudem „besteht eine zunehmende Aufgeschlossenheit und auch Nutzungsbereitschaft gegenüber Ganztagesesschulen“ (Wagener 2013, S. 59).

Die Ganztagesesschule soll die Möglichkeit bieten, mit ganzheitlichem Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler den Unterricht und den ausserunterrichtlichen Bereich nicht nur örtlich, sondern auch organisatorisch unter ein Dach zu bringen. Dies soll die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Berufskulturen und Absprachen zwischen den Bildungsakteuren erleichtern (vgl. Coelen 2008; Kamski 2011; Rauschenbach 2015; Züchner und Fischer 2011). Eine weitere Erwartung an die Ganztagesesschule bezieht sich neben der Rhythmisierung des schulischen Alltags auch auf eine Orientierung an einem einheitlichen pädagogischen Gesamtkonzept, das die Erprobung und Entwicklung von neuen Unterrichtsformen und -ansätzen ermöglicht (vgl. Fischer et al. 2012; Holtappels und Rollett 2009). Die zeitliche Verlängerung des Schultages in der Ganztagesesschule stellt eine wichtige Veränderung der Rahmenbedingungen des Bildungssystems dar. Als ein Hauptfaktor der Wirksamkeit bezüglich der schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler wurde identifiziert, wie die zusätzlich zur Verfügung stehenden Stunden am Nachmittag genutzt werden (vgl. Cummings et al. 2007). Evaluationen zur Entwicklung von „Extended Schools“ in Grossbritannien oder „Full Service Schools“ in den USA (vgl. Dryfoos und Maguire 2002) weisen jedoch darauf hin, dass oft unklar ist, was genau mit dieser Entwicklung erreicht werden soll und wie Entwicklungsprozesse gesteuert werden können (vgl. Maag Merki 2009).

Infobox 5: Gute Schule

Fend (1986, S. 281) definiert anhand eigener Forschungserfahrungen Themenfelder, in denen sich gute und schlechte Schulen unterscheiden:

- Arbeitszufriedenheit
- Schulleben
- Problemwahrnehmung
- Kollegiale Beziehungen
- Schulleitung
- Schüler-Lehrer-Beziehungen
- Einstellungen

Diese Aspekte von guten Schulen stimmen mehrheitlich damit überein, was wir von der Qualität in Ganztagesesschulen erwarten (siehe Abbildung 7). Es stellt sich jedoch auch die Frage, inwiefern sich die Themenfelder im Vergleich zwischen Schule und Ganztagesesschule unterscheiden können.

Ähnlich geht man auch im deutschen Konzept der Ganztagesesschule davon aus, dass zusätzliche Lern- und Übungszeit zur Verfügung steht, die pädagogisch genutzt werden soll (vgl. Kamski 2011; Holtappels und Rollett 2009; Quellenberg 2009). Dabei ist die Verknüpfung mit den Lerninhalten und Projekten aus dem schulischen Unterricht eine zentrale Ressource für die Angebotsgestaltung in der Ganztagesesschule (vgl. Jutzi et al. 2013). Züchner und Fischer (2011) stellen fest, dass zunehmend Bestrebungen zur inhaltlichen Weiterentwicklung und begrifflichen Vereinheitlichung bestehen, während in der Praxis differenzierte Modelle mit unterschiedlicher Teilnahmeverpflichtung ausgearbeitet werden. So befassen sich zum Beispiel zwei aktuellere Studien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

(BMBF) mit der Frage, inwiefern der Tagesablauf rhythmisiert werden kann und welche Möglichkeiten die Organisation der Ganztagesesschule für die Erledigung der Hausaufgaben bietet (Rauschenbach 2015; vgl. Andresen und Richter 2013).

Qualitativ gute ausserunterrichtliche Angebote zeichnen sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler sich aktiv an Aktivitäten beteiligen, die auf ihre individuellen Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Interessen abgestimmt sind (Huang und Deitel 2011). Auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ergibt sich die Prozessqualität aus ihrer individuellen Beteiligung, der kognitiven Aktivierung, den Herausforderungen sowie den positiven Beziehungen zu den Mitarbeitenden (vgl. Fischer und Klieme 2013).

Bis anhin beziehen sich entsprechende Forschungsprojekte – zum Beispiel StEG oder OGS NRW in Deutschland – hauptsächlich auf die offene und nicht die gebundene Form der Ganztagesesschule (vgl. Beher et al. 2007; Holtappels et al. 2007), da der Anteil gebundener Ganztagesesschulen, vergleichbar mit der Schweiz, mit 3 Prozent verschwindend gering ist (Marcus et al. 2016). Ausserdem ist zu verzeichnen, dass jüngere Kinder das Angebot leicht überproportional nutzen¹. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit erwerbstätigen Müttern, niedrigem sozio-ökonomischem Status oder Migrationshintergrund sind häufiger in offenen Ganztagesesschulen anwesend. Das heisst einerseits, dass Ganztagesesschulen zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen können, andererseits aber auch, dass sich durch die unterschiedlichen Zielgruppen der Angebote auch die Ansprüche an die Ganztagesesschule verändern können (ebd.).

Der Ausbau von Ganztagesesschulen mit Teilnahmeverbindlichkeit kann beinhalten, dass diese Angebote örtlich und strukturell in die Volksschule integriert werden. Soll dies gelingen, müssen die Mitarbeitenden (Lehrpersonen und Betreuungspersonen) ihre Handlungen und Strategien aufeinander abstimmen und koordinieren, damit auch die Schülerinnen und Schüler davon profitieren können: „In Ganztagesesschulen stellt sich für Lehrkräfte die Kooperationsaufgabe vermutlich in höherem Masse, auf Grund der zeitlich längeren Präsenz, der Komplexität der Aufgaben und der multiprofessionellen Personalstruktur – ganz abgesehen davon, dass im Zuge von Innovationen schulinterne Entwicklungsarbeit zu leisten ist“ (Holtappels et al. 2011, S. 26).

Aus Governance-Perspektive ist die Entwicklung der Ganztagesesschule eine zentrale Bildungsreform, die durch regulatorische Vorgaben, Weiterbildungsmassnahmen und Monitoringsysteme begleitet werden sollte. Im Forschungsdiskurs zur Ganztagesesschule besteht jedoch trotz einer Vielzahl von Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsprojekten weiterhin die Forderung nach aussagekräftigen, vergleichenden Ergebnissen (vgl. Hascher et al. 2015). Aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes sollen verschiedene methodische Zugänge kombiniert (Triangulation) und unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen werden. Qualitative Forschung kann lokalen Gegebenheiten besser Rechnung tragen und die individuellen Meinungen von Personen hervorheben (Pfaff und Radisch 2015). Die Ein-

¹ Für die Schweiz wird die Nationalfondsstudie von Schüpbach (Edcuare TaSe 2013–2017) mehr Aufschluss darüber geben, inwiefern spezifische Schülerinnen- und Schülergruppen die Tagesschule häufiger nutzen.

führung der Ganztagesesschule wird insgesamt als eine uneinheitliche Intervention beschrieben und wahrgenommen, die indirekt auf die Schülerinnen und Schüler wirkt und als ein von den Mitarbeitenden gestaltetes Angebot zu verstehen ist (Fischer und Rabenstein 2015). Dabei werden Abstimmungsprozesse notwendig, sowohl zwischen Schule und Ganztagesesschule wie auch zwischen den Bildungsinstitutionen und der Familie (Groppe 2004).

Unser Forschungsprojekt setzt sich deshalb das Ziel, diese unterschiedlichen Perspektiven und Meinungen differenziert darzustellen und den Reformprozess anhand des Projekts der Stadt Bern umfassend zu beschreiben.

5 Methodisches Vorgehen

Die verschiedenen Akteure (Leitungspersonen, Kinder, Mitarbeitende sowie Lehrpersonen) wurden zu zwei Zeitpunkten im Abstand von sechs Monaten im Verlauf eines Schuljahres dazu befragt, wie ihre Koordination und Zusammenarbeit nachhaltig und effizient gelingt und welche Rolle unterschiedliche „Schnittstellenakteure“ dabei spielen. Die Befragten sollten ihre Erwartungen, pädagogischen Haltungen und Einstellungen zum Ausdruck bringen. Zusätzlich fand zweimal eine nicht teilnehmende Beobachtung während je einer Schulwoche in jedem der drei Settings statt. Ein solches Vorgehen integriert die wissenschaftliche Arbeit bestmöglich in den Alltag und zielt auf eine möglichst geringe Belastung für die teilnehmenden Personen.

Der gewählte Forschungsansatz erlaubt es, Themen einzubeziehen, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses erst ergeben, und so auf die mögliche Entwicklung zu reagieren. Folgende Fragestellungen leiteten unsere Forschung:

Wie wird die Ganztagesesschule als Organisation in den Schulstandort Schwabgut und die dazugehörigen Schulhäuser integriert und wie wird sie von den verschiedenen Akteuren wahrgenommen?

1. Inwiefern wird diese Entwicklung auf *strategischer Ebene* (z. B. Ziele, Planung, Qualitätsmanagement, Ausrichtung auf Anforderungen etc.) hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Schule Schwabgut (als Gesamtorganisation) deutlich?
2. Welche *strukturellen Veränderungen* (z. B. Ablauforganisation, Aufgaben etc.) ergeben sich dadurch in der Schule Schwabgut sowie in den verschiedenen Settings und dazugehörigen Schulhäusern?
3. In welchen *inhaltlich-pädagogischen Bereichen* (z.B. Etablierung gemeinsamer Regeln, pädagogischer Praktiken) findet eine Koordination zwischen den Akteuren statt? Inwiefern verändern sich diese praktischen Handlungen zwischen den beiden Erhebungswellen?
4. Manifestieren sich diese Veränderungen in unterschiedlichen Strategien, Strukturen und Kulturen hinsichtlich der Partizipation?
 - a. Welche *strategischen Möglichkeiten und Konzepte* zur Partizipation werden in den unterschiedlichen pädagogischen Settings diskutiert?
 - b. Welche *partizipativen Strukturen* (zeitlicher Rahmen, Rolle der Mitarbeitenden, Reflexion der Partizipation) können im ausserunterrichtlichen Angebot und im Unterricht beobachtet werden?
 - c. Welche *pädagogischen Haltungen und Werte* verbinden Mitarbeitende mit dem Einsatz von partizipativen Methoden (z. B. Beziehungsgestaltung, soziales Lernen etc.)?

5.1 Datenerhebung

Für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Gruppendiskussionen: Die Gruppendiskussion eignete sich für die Datenerhebung in diesem Forschungsprojekt, weil es darum ging zu erforschen, wie verschiedene Gruppen von Personen ihr spezifisches Arbeitsumfeld wahrnehmen. Entsprechend wollten wir rekonstruieren, wie wichtig verschiedene Aspekte der Schulreform im Alltag der befragten Gruppen sind. Eine besondere Stärke von Gruppendiskussionen liegt in der Öffnung des Forschungsfeldes. Verschiedene Themen tauchen in der Diskussion auf und werden unterschiedlich gewichtet. Anhand dieser Diskussionen können auch neue Annahmen generiert werden. Schulz (2012) meint, dass durch die spontane Reaktion der Teilnehmenden in der Befragungssituation „neue Ideen stimuliert werden, die bei Einzelgesprächen verborgen bzw. unerkannt bleiben“ (Schulz 2012, S. 13). Aufgrund des gemeinsam geteilten (d. h. kollektiven) Wissensbestandes der Gruppe können diese Diskussionen für das Forschungsprojekt fruchtbar sein.

Für den Verlauf einer Gruppendiskussion ist ausschlaggebend, welche Erfahrungen die Diskussionsteilnehmenden gemeinsam gemacht haben. Nur bei gemeinsamen Erfahrungen kann eine Diskussion über die gelebte Praxis entstehen (Przyborski und Riegler 2010, S. 440). Nach diesem Prinzip wurden die Teilnehmenden ausgewählt. Bei schon bestehenden „Realgruppen“ kann davon ausgegangen werden, dass sie durch Gemeinsamkeiten verbunden sind. In diesen Gruppen finden im Alltag Gruppenbildungsprozesse und Kooperation statt (Przyborski und Riegler 2010, S. 440). Gruppendiskussionen haben also den Vorteil, dass gruppenspezifische Effekte entstehen, die sich förderlich auf die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmenden auswirken. Trotz insgesamt wenig Sprechzeit für die einzelnen Teilnehmenden können wichtige Informationen und Ansichten von einer grösseren Gruppe von Personen gewonnen werden (Schulz 2012, S. 13).

Die Gruppendiskussionen wurden von Mitgliedern der Forschungsgruppe moderiert und dokumentiert. Es gibt sowohl einen Audiomitschnitt der Diskussion als auch ein Protokoll. Die räumliche Situation und die Teilnehmenden wurden auf einer Skizze eingezeichnet, damit später auch ohne Nennung der Namen im Protokoll die Stimmen der Sprechenden mit ihren Aussagen verbunden werden konnten.

Die Diskussionen verliefen entlang der im Leitfaden festgehaltenen Themenbereiche, wobei darauf geachtet wurde, dass die zur Verfügung stehende Zeit pro Thema eingehalten wurde. Die Themen orientierten sich an den drei Elementen der Bildungssystemreform (siehe Kapitel 3.1). Diese sind: 1. Strategie, 2. Struktur und 3. Kultur. Die erste Diskussionsfrage war so formuliert, dass alle Teilnehmenden sie beantworten konnten, um zu Beginn einen möglichst angenehmen und offenen Gesprächsrahmen zu fördern. Die Gesprächsleitung achtete in der ersten Phase darauf, dass alle Teilnehmenden sich zu Wort melden konnten. Dies kann durch die Beantwortung der Frage durch die Teilnehmenden in einer bestimmten Reihenfolge geschehen, aber auch durch gezieltes Auffordern seitens der Gesprächsleitung.

Leitfadengestützte Einzelinterviews: Die Gruppendiskussionen wurden durch Einzelinterviews mit den Schulleitenden ergänzt. In der Schule Schwabgüt gab es insgesamt vier Personen, die eine Leitungsfunktion wahrnehmen: Die zwei Schulleitungen sind einerseits für die Zyklen 1 und 2 und andererseits für den Zyklus 3 verantwortlich. Die Tagesschulleitung verantwortet die operative und strategische Führung der Tagesschule in beiden Schulhäusern. Die Ganztageschulleitung hatte zu Beginn des Forschungs-

projekts die Führungsfunktion für alle Mitarbeitenden, die in der neuen Ganztagesesschule angestellt wurden.

Einzelinterviews wurden mittels halbstandardisierter Leitfäden geführt. Das heisst, sie orientierten sich an bestimmten Fragestellungen, die situativ erläutert oder ergänzt werden konnten (Bortz und Döring 2006, S. 239), und die Interviewenden richteten sich nach dem Leitfaden. Die Hauptbereiche lehnten sich wie die Gruppendiskussionen an das theoretischen Modell der Bildungssystemreform an (siehe Kapitel 3.1). Als Stütze für die Interviewenden wurden einige Fragen als Beispiele sowie Vertiefungsfragen vorformuliert. Die Interviewenden hatten immer die Möglichkeit, von den Fragen abzuweichen und bestimmte Themenbereiche situativ zu vertiefen (Niebert und Gropengießer 2014). Das Setting des Einzelinterviews erlaubte ein direktes Nachfragen, und die Befragten hatten mehr Möglichkeiten, eigene Sichtweisen und Standpunkte zu erläutern (Hopf 2010). Es konnten somit subjektive Handlungsbedingungen der Leitungspersonen herausgearbeitet werden, die möglicherweise von denen der Mitarbeitenden abweichen und somit die Integrität von Gruppen (im Gegensatz zur Gruppendiskussion) eher geschwächt hätten (Kuckartz et al. 2008).

Befragungen der Schülerinnen und Schüler: Ein weiteres Anliegen des Forschungsprojekts war es, die subjektive Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben. Insbesondere im Hinblick auf die Partizipation als Forschungsgegenstand ist die Sicht der Kinder ein Gewinn, weil sich ihre Wahrnehmungen von denen der Erwachsenen unterscheiden (Heinzel 2012b; Coelen et al. 2013).

In der Ganztagesesschule werden Kinder im Zyklus 1 und 2 betreut. Das heisst, sie sind zwischen vier und elf Jahre alt. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler im Kindergartenalter ist es noch schwierig, Sprache „sowohl in ihre Laut- als auch Bedeutungseinheiten zu zerlegen“ (Trautmann 2010, S. 59). Erst im Alter von etwa sechs Jahren erlangen sie diese verbale Fähigkeit, und Wörter werden nun überwiegend zu sinnvollen Sätzen kombiniert. Dabei werden symbolische Akte zur Verständigung immer mehr von der Sprache an sich abgelöst (ebd.).

Um die jeweiligen kommunikativen Fähigkeiten der Kinder verschiedener Altersstufen zu berücksichtigen, wurden visuelle und gesprächsbasierte Methoden eingesetzt: die reflexive Fotografie und die Gruppendiskussion. Die reflexive Fotografie eignet sich, weil die Schülerinnen und Schüler mit einem Foto eine konkrete Erzählfähigkeit zur Hand haben (Heinzel 2012b), die ausserdem ihrer Erinnerung einen Anhaltspunkt bietet (Fuhs 2012). Diese Methode wurde bereits in verschiedenen Studien verwendet, um entweder die Partizipationsmöglichkeiten oder ihre Perspektive auf Tageseinrichtungen zu erfassen (vgl. Behr et al. 2007; Einarsdóttir 2007). Pro Setting und pro Schulstufe (Kindergarten, 1.–3. Klasse, 4.–6. Klasse) wurden je zwei bis vier Schülerinnen und Schüler befragt. Dabei wurden altershomogene Gruppen gebildet, um so eine vertraute Atmosphäre zu bieten (Mey und Schwentesius 2019). Die Kinder erhielten den Auftrag, mit zur Verfügung gestellten Smartphones je ein Foto ihres Lieblingsplatzes im jeweiligen Setting aufzunehmen. Die Fotos dienten in der folgenden Diskussion als Gesprächshilfen. Heinzel (2012a, S. 113) bezeichnet die Gruppendiskussion als „Königsweg“ in der Befragung von Kindern, wenn deren Perspektive erfasst werden soll. Dabei geht es sowohl um die individuellen Meinungen und

Erfahrungen als auch um das kollektive Erleben der Kinder. Die Kinder als Experten für ihr pädagogisch gestaltetes Umfeld sollen sich dazu äussern, wie sie ihren eigenen Alltag wahrnehmen (Trautmann 2010, S. 74). Die Schülerinnen und Schüler können sich gegenseitig bestärken und sind zahlenmässig den Forschenden überlegen (Heinzel 2012a). Zudem knüpft das lebensweltliche Interview an das Erleben der Kinder an (Fuhs 2012). Die Schülerinnen und Schüler wurden dazu befragt, wie sie ihr Setting und ihre Partizipationsmöglichkeiten erleben.

Der erstellte Leitfaden für die Gruppenbefragung wurde in der Tagesschule Schwabgut getestet, insbesondere um zu überprüfen, ob der Auftrag und die Fragen von den jüngeren Schülerinnen und Schülern verstanden werden. Anhand dieser Voruntersuchung konnten der konkrete Ablauf und einige Begriffe angepasst werden. Die Fragestellungen der Kinderbefragung wurden für die zweite Erhebung angepasst, um die Produkte der ersten Erhebungswelle (Fotos) verwenden zu können und auf die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fokussieren; auf das Erstellen von neuen Fotos wurde verzichtet. Die Schülerinnen und Schüler sollten die auf den ausgedruckten Fotos abgebildeten Orte ihres Settings aus der ersten Befragung mit Blick auf ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten einschätzen. Als Hilfestellung wurde ihnen ein Skalierungsstrahl mit Smileys angeboten. Die Gespräche erfolgten in der ersten Erhebungswelle zeitlich nach der Beobachtungswoche, weil die Schülerinnen und Schüler so bereits vor ihrer Befragung mit den Forschenden in Kontakt gekommen waren. In der zweiten Erhebungswelle wurde auf diese zeitliche Vorgabe verzichtet. Im Setting 2 wurde die Kinderbefragung nach und im Setting 1 und 3 vor der Beobachtungswoche durchgeführt. Einige Kinder nahmen an beiden Erhebungswellen teil, andere nur an jeweils einer. Da sich die Interviews methodisch wie auch inhaltlich unterschieden, wurde dies als unproblematisch gewertet.

Beobachtung: Aus ethnographischer Perspektive betrachteten wir die Kinder als sozial agierende Akteurinnen und Akteure. Wie schon in den Kindergesprächen boten auch die Beobachtungen die Möglichkeit zu untersuchen, wie Kinder ihre Lebenswelt wahrnehmen. Dabei stehen sie im Alltag in stetigem Austausch mit den Erwachsenen. Durch Beobachtung liessen sich soziale Praktiken und Interaktionen beschreiben, Handlungsmuster konnten hinterfragt werden. Insbesondere wurden Interaktionen und Verhandlungspraktiken zwischen Kindern und Erwachsenen sowie zwischen den Kindern selbst im Rahmen der Partizipation sichtbar und konnten beobachtet und beschrieben werden (Rieker et al. 2016, S. 36–37).

Beobachtungssituationen: Neben dem Unterricht können ausserunterrichtliche Angebote als weitere Situationen oder Orte identifiziert werden, bei denen sich Interaktionen beobachten lassen. Ausserdem sind auch solche Situationen für die Analyse wichtig, in denen geplant und koordiniert wird. Dazu gehören zum Beispiel informelle Situationen, Absprachen, Pausenaufsichten, Situationen im Lehrerzimmer oder in Sitzungen und Konferenzen. Studien, die sich konkret mit der Beobachtung solcher Situationen auseinandersetzen, sind selten (Bennewitz 2012, S. 205).

Ablauf einer Beobachtung: Während der einzelnen Beobachtungstage ziehen sich die Forschenden mehrmals am Tag kurz zurück, um Notizen und Gedankenprotokolle zu erstellen oder anzureichern.

Wenn bereits eine gewisse Vertrautheit mit dem Feld besteht, können die Notizen direkt während der Beobachtung verfasst werden. Die Notizen konzentrieren sich unter anderem auf den Ablauf der Ereignisse und besondere Erlebnisse und fixieren die Eckpunkte eines beobachteten Handlungsablaufs. Kurze Stichworte dienen hier zumeist als Hinweise zur Konservierung der Erinnerung. Werden Notizen im direkten Vollzug der nicht teilnehmenden Beobachtungen erstellt, ermöglichen sie unter anderem auch die Mitschrift kleinerer Interaktionssequenzen (Cloos 2010).

Kurzfragebogen: Zur Erhebung der persönlichen Merkmale und Einstellungen gegenüber der Ganztageschule und der Zusammenarbeit von Schule und Tagesschule wurde allen Teilnehmenden der Gruppendiskussionen nach der Diskussion ein schriftlicher Kurzfragebogen in Papierform ausgehändigt. Der Fragebogen bestand aus mehreren Themenbereichen. Neben Angaben zu ihren beruflichen Tätigkeiten wurde in zehn Fragen die Einstellung gegenüber der Ganztageschule und der multiprofessionellen Zusammenarbeit erfragt. Namen wurden dabei keine erhoben.

Hinweis zur Datenqualität und Information: Der Auftrag für die wissenschaftliche Begleitung des Projekts stammt von der Stadt Bern, die zusammen mit der PHBern die Forschungsarbeit finanziert. Nach der Besprechung der konzeptionellen Rahmenbedingungen mit den Auftraggebern wurden die Leitungspersonen der Schule für die Teilnahme angefragt. Im Anschluss wurden alle Mitarbeitenden der Schule Schwabgut über das Forschungsprojekt mithilfe eines Flyers informiert. Ausserdem fanden in allen beteiligten Lehrerkollegien und Teams von Tagesschulmitarbeitenden Informationsveranstaltungen statt. Diese wurden nach Möglichkeit in bestehende Sitzungsgefässe integriert. Für die Audioaufnahmen der Interviews und Gruppendiskussionen wurde jeweils das direkte Einverständnis der betreffenden Mitarbeitenden und Leitungspersonen eingeholt (Hopf 2010). Die Verschriftlichung der Gespräche erfolgte

Infobox 6: Anonymisierung

Bei der Datenerhebung wurde allen Beteiligten so weit wie möglich Anonymität zugesichert. Dies bedeutet, dass die Daten so bearbeitet wurden, dass Drittpersonen einzelne Aussagen nicht ihren Urheberinnen und Urhebern zuordnen können. In den Transkripten der Interviews, der Gruppendiskussionen und der Beobachtungen wurden die Namen der Personen systematisch durch Platzhalter ersetzt (bspw. P21), sodass trotz Anonymisierung für die Forschenden nachvollziehbar blieb, welche Funktion die handelnde Person innehat. In der Auswertung wurden die Aussagen der einzelnen Personen gebündelt und den Funktionen zugewiesen, damit nicht erkenntlich ist, welche Personen die jeweilige Aussage getroffen haben.

in Form von *Verlaufsprotokollen*. Das heisst, dass nicht ein exakter Wortlaut schriftlich vorliegt, sondern eine schon verdichtete Version der Gespräche (Zeller 2007, S. 4). Um die verschiedenen Ebenen und Haltungen abbilden zu können, wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt, die sich durch spezifische Stärken und Schwächen auszeichnen. Die Erhebungsmethoden sollten sich gegenseitig ergänzen und unterschiedliche Perspektiven zu einem ganzheitlichen Bild vereinen. Das Ziel einer solchen Methodentriangulation war es, unterschiedliche theoretische Perspektiven auf das Material zu ermöglichen (Flick 2011).

Hinweis zur Limitation der erhobenen Daten: Die in den Gruppendiskussionen, Interviews und Kindergesprächen erhobenen Daten spiegeln die individuellen Ansichten und Erfahrungen der befragten Personen wider. Dies kann dazu führen, dass Themen oder Aussagen in Gesprächen im Arbeitsalltag weniger Gewicht haben als in den erhobenen Daten oder es zu Diskrepanzen zwischen den Perspektiven der Akteure kommt. Bei Gruppendiskussionen kann sich zudem die Lenkung des Gesprächs als schwierig erweisen, da unter Umständen meinungsführenden Personen auf die Themen und den Verlauf Einfluss nehmen (Schulz 2012; Przyborski und Riegler 2010). Dafür erlaubt diese Methode ein verhältnismässig schnelles Einholen von Ansichten und Meinungen bei gleichzeitig geringer Belastung der Befragten. Die nicht teilnehmenden Beobachtungen haben den Vorteil, alltagsnah durchgeführt zu werden und alle beteiligten Akteure in den Erhebungsprozess miteinzubeziehen. So können Handlungsabläufe verschiedener Akteure auf mehreren Ebenen beobachtet und zusammengefasst werden (siehe z. B. Tabelle 1).

5.2 Datenauswertung

Im Folgenden stehen die Auswertung der erhobenen Daten und deren Analyse im Zentrum. Das Kategoriensystem wird vorgestellt, das zur Komplexitätsreduktion des gesammelten qualitativen Materials dient. Zunächst wird kurz die Auswertung der quantitativen Daten behandelt.

Quantitative Analysen: Für die Darstellung der Ergebnisse aus den quantitativen Fragebogen werden vor allem die Häufigkeiten der Antworten analysiert. Die Mittelwerte der Antworten zu den verschiedenen Fragen werden über die Gruppen hinweg miteinander verglichen. So kann aufgezeigt werden, inwiefern sich deren Haltung zur Ganztagesesschule unterscheidet (Mitarbeitende der Tagesschule, Mitarbeitende der Ganztagesesschule und Lehrpersonen der Regelklassen).

Qualitative Inhaltsanalyse: Aus den erhobenen qualitativen Daten (Gruppendiskussionen und Kindergespräche, Interviews und Beobachtungen) wurden mittels theoretisch verankerter Themenbereiche Kategorien gebildet. In Anlehnung an Kuckartz (2016) wird die Datenauswertung als zirkulärer Prozess verstanden. Das heisst, dass die aus der Theorie (siehe Kapitel 3.1) deduktiv abgeleiteten Themenbereiche anhand des Datenmaterials plausibilisiert, konkretisiert und ergänzt werden. Alle Textstellen aus den Interviews, den Gruppendiskussionen, den Kindergesprächen und den Beobachtungsprotokollen werden den Themen zugeordnet und zusammengefasst.

Die Hauptkategorie *Handlungskoordination* beschreibt, welche Aspekte einen Einfluss auf die Verknüpfung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot haben und inwiefern diese im Alltag gelingt (Gelingensbedingungen). Dazu ziehen wir das theoretische Modell zur Qualität von Ganztagesesschulen bei (siehe Kapitel 3.2). Die Handlungskoordination beschreibt insbesondere Aspekte auf der Input- und Prozessebene. Dazu gehören die Rahmenbedingungen der verschiedenen Settings (Input), die Integration der ausserunterrichtlichen Angebote in die Schule oder das Schulhaus (Prozess), die Wahrnehmung von Aufgaben und Rollen (Prozess) sowie die Ausprägung der Kooperation und Koordination (Prozess) zwischen den verschiedenen Settings und Akteuren. Schliesslich wird auch codiert, wie die Teilnehmenden die Einführung der Ganztagesesschule wahrnehmen und wie sie darüber informiert wurden (Prozess). Als Teil davon beschreiben die Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen mit der Ganztagesesschule und formulieren Wünsche für eine zukünftige Zusammenarbeit. Die Kategorien der Auswertung sind im Codebaum der Abbildung 8 dargestellt.

Die Hauptkategorie *Alltagsgestaltung* zielt stärker auf die Gestaltung der pädagogischen Kontexte. Die hier gebildeten Subkategorien beschreiben Aspekte, die im Unterricht, in Tagesschulen und in Ganztagesesschulen wichtig sind. Im Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Modell wird angenommen, dass die pädagogischen Gestaltungsebenen in den verschiedenen Settings ähnlich sind (siehe Kapitel 3.2). Aspekte der Alltagsgestaltung sind: die Organisation, Formen der Strukturierung, der Umgang mit Konflikten, das Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten und freiem Spiel sowie die pädagogische Unterstützung und Förderung.

Die Kategorien werden in mehreren Materialdurchläufen verfeinert oder zusammengefasst. Nach einer groben Codierung in die wenigen Hauptkategorien folgt eine erneute Codierung des Materials (Kuckartz 2016). Für die qualitative Inhaltsanalyse werden die Daten und Aussagen durch die Codierung reduziert und in eine systematische Ordnung gebracht. Die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien soll somit in erster Linie eine Bündelung von Aussagen zu einem Thema erleichtern, um danach die inhaltliche Analyse der erhobenen Daten durchzuführen. Mit deren Hilfe wurden Definitionen der Kategorien formuliert und mit Ankerbeispielen angereichert, um den Zuordnungsprozess nachvollziehbar zu machen und die einzelnen Inhalte der Aussagen trennscharf auseinanderzuhalten.

Die Auswertungen erfolgen kategorienbasiert. Es wird eine tabellarische Darstellung gewählt, um Veränderungen und Entwicklungen zwischen den einzelnen Erhebungswellen beschreiben zu können und die wichtigsten Ergebnisse zusammenzutragen. Im Text werden direkte Zitate verwendet. Ausserdem werden Aussagen paraphrasiert, das heisst, der Sinn des Gesagten wird aufgenommen und pointiert formuliert. Diese Aussagen werden im Ergebnisteil nach den verschiedenen Settings (1–3) ausgewertet und dargestellt. In den jeweiligen Fazits wird ein Vergleich hergestellt.

Porträts zur Illustration von Alltagssituationen: Anhand der Beobachtungsprotokolle, die zu beiden Erhebungswellen verfasst wurden, lassen sich mit den Daten der Auswertung der Alltagsorganisation kurze Porträts ausgewählter Aspekte erstellen. Dabei handelt es sich um kurze, prägnante Erzählungen, die Handlungen von Personen in bestimmten Situationen festhalten (Schratz et al. 2012). Sie sollen dazu

beitragen, den Leserinnen und Lesern einen Einblick in den praktischen Alltag der Kinder, Lehrpersonen und Mitarbeitenden zu gewähren. Die folgenden Kategorien der Alltagsorganisation basieren auf etablierten Konzepten der Qualitätssicherung in Schul- und Tagesschuleinrichtungen. Freies Spielen, die Elterninteraktion bei den Übergängen, die alltägliche Kooperation in der Alltagsgestaltung, Rückzugsmöglichkeiten oder die Ausstattung mit Lernmaterialien sind beispielsweise Teil der Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS) (Rossbach et al. 2007). Aufgrund dieser Instrumente konnten die Felder des Alltagshandelns in der Ganztagesesschule, den Regelklassen und der Tagesschule identifiziert und deren Relevanz in den ausserunterrichtlichen Angeboten gestützt werden.

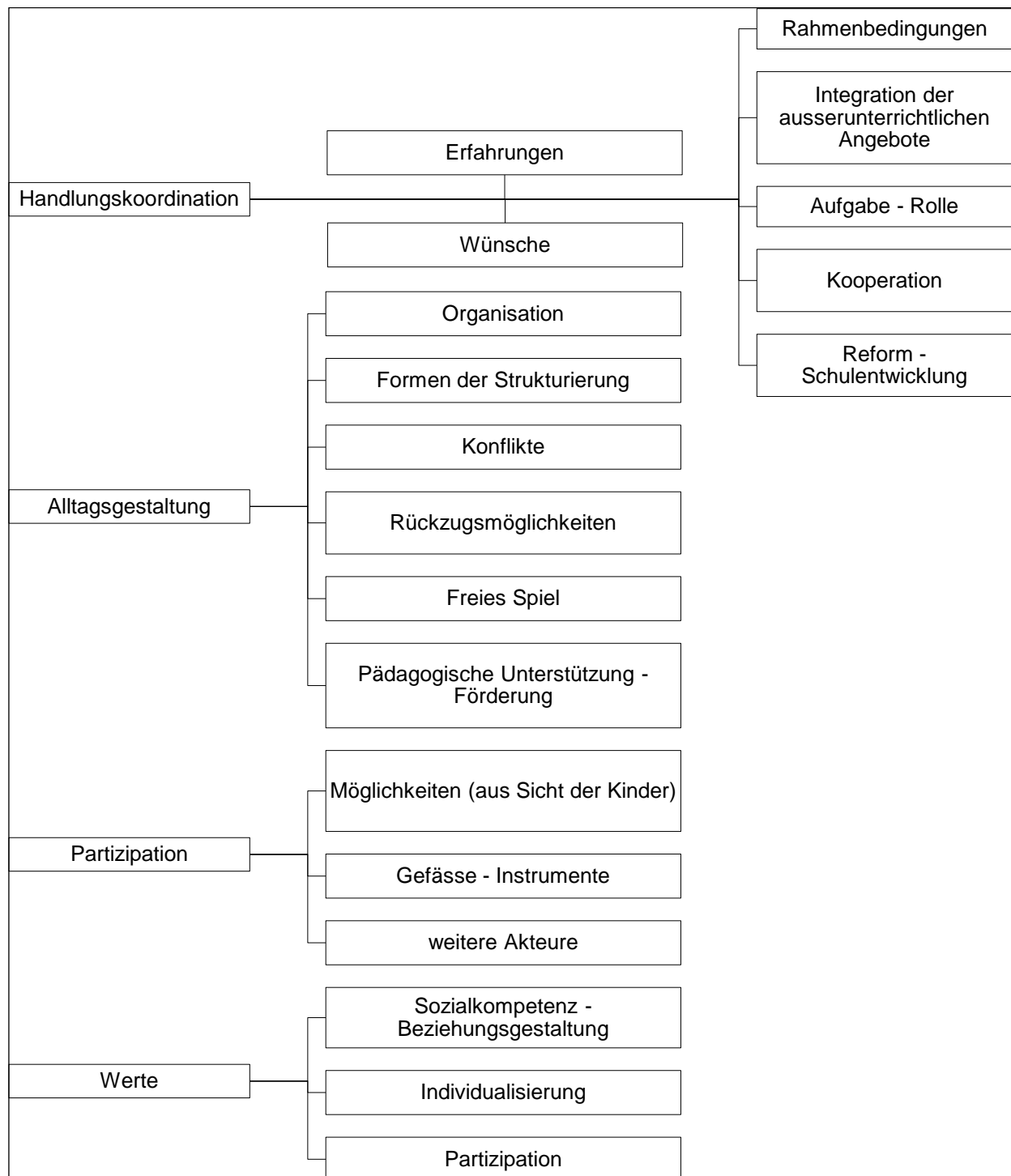


Abbildung 8. Kategoriensystem zur qualitativen Auswertung der Daten

6 Ergebnisse des Forschungsprojekts

In diesem Kapitel werden die datengestützten Ergebnisse des Forschungsprojekts vorgestellt und die Forschungsfragen thematisiert. Die ersten beiden Unterkapitel beschreiben den Kontext der Gesamtorganisation sowie der einzelnen Settings. Dafür wird einerseits die Perspektive der Schulbehörde eingenommen und andererseits werden alle Erkenntnisse aus den Besuchen und Beobachtungen für die Beschreibung der Settings konsolidiert und anhand von Tabellen übersichtlich dargestellt. In den darauffolgenden drei Unterkapiteln werden die qualitativen und quantitativen Daten anhand des präsentierten Kategoriensystems systematisch ausgewertet. Als Datengrundlage dienen die Gruppendiskussionen und Interviews sowie die Beobachtungen und Kindergespräche, die in der Gesamtorganisation Schule Schwabgut geführt wurden.

6.1 Beschreibung des Kontexts

Wie im vorangehenden Kapitel im theoretischen Modell zur Qualität (siehe Kapitel 3.2) beschrieben, gibt die Stadt Bern als verantwortliche Gemeinde die Rahmenbedingungen des Entwicklungskontexts vor. Dies betrifft zum Beispiel die finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen.

Eingebettet ist die Stadt Bern in den Kontext des Kantons. Auf kantonaler Ebene sind es verschiedene Reglemente – die Tagesschulverordnung sowie das Volksschulgesetz –, die den Kontext der Einführung der Ganztageschule bestimmen. Zum Beispiel gibt es in der Stadt Bern eine begrenzte freie Schulwahl, was dazu führt, dass nur Schülerinnen und Schüler aus dem jeweiligen Schulkreis die Ganztageschule besuchen dürfen. Während der Einführung der Ganztageschule als Schulreformprojekt können jedoch Konstellationen und Situationen auftreten, die in den Standarddokumenten der Volksschule nicht behandelt werden und einer spezifischen Regelung bedürfen. Das Schulamt ist als Schulbehörde der Stadt Bern für „planerische und organisatorische Aufgaben in den Bereichen Kindergarten und Volksschulen der Stadt Bern“ zuständig (vgl. Schulamt der Stadt Bern 2019a).

Die Ausgangslage für die Entwicklung der Ganztageschule und die

Infobox 7: Die bildungspolitische Lage im Kanton Bern

Argumente für die schulergänzende Bildung und Betreuung ab 1990

- Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit
- Gleichstellung von Mann und Frau
- Schlechtes Abschneiden bei PISA: Chancengerechtigkeit bezüglich Leistung und Zugang zur Bildung

Stadt Bern: Begründung für das Projekt GTS

- Seit 2004: lange Tradition und hohe Dichte von Tagesschulen
- Steigende Kinderzahlen in Tagesschulen vor allem bei der Mittagsbetreuung
- Belegung: aktuell durchschnittlich 8 Stunden pro Kind und Schulwoche
- Mehr Betreuungsstunden = mehr Stunden pro Kind

Bildungsstrategie der Stadt Bern bis 2025

- Schule als Lern- und Lebensort
- Konstante Gruppe der SuS und MA
- Gemeinschaftserleben fördern
- Vernetzung unterschiedlicher Anspruchsgruppen
- Integrales pädagogisches Konzept von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten
- Viel Gestaltungsspielraum für die Standorte und Schulkreise

Grundlagen der Planung auf strategischer und struktureller Ebene werden im Folgenden auf der Basis von Gesprächen mit dem Schulamt der Stadt Bern kurz dargestellt.

Während der Initiierungsphase stiess das Konzept der Ganztagesesschule in einem ersten Anlauf bei den Behörden nur auf wenig Resonanz. Die Schwierigkeit war vor allem, dass zu wenig Schulraum vorhanden war und auch die politische Bereitschaft, die Ganztagesesschule konkret umzusetzen, eher eingeschränkt war. Erst 2015 erhielt die Thematik in der Stadt Bern wieder mehr Priorität, als die Entwicklung der „Schule als Lern- und Lebensort“ in der mehrjährigen Bildungsstrategie verankert wurde. Dadurch erhielt das Projekt politische Aufmerksamkeit und wurde von Stadt- und Gemeinderat legitimiert.

Aus strategischer Sicht wurde schon bei der Einführung des Projekts klar, dass die Ganztagesesschule in das bestehende Schulsystem integriert werden muss. Damit stellte sich die Herausforderung, inwiefern die Ganztagesesschulen als „kleine Zellen in Schulen, ein System im System“ (Schulamt) etabliert werden. Eine flächendeckende Einführung der Ganztagesesschule in der Gemeinde war zu Beginn der Diskussionen nicht primär das strategische Ziel des Schulamts. Die Ganztagesesschule sollte vor allem den Bedarf an einer konstanten Betreuung abdecken, um eine bessere Beziehung zu den Kindern zu gewährleisten und Verlässlichkeit für die Eltern im Quartier bringen, die aus finanziellen Gründen einen hohen Betreuungsbedarf für ihre Kinder haben. Die Hauptmotivation für die Entwicklung einer Ganztagesesschule sind aus Sicht des Schulamts vor allem pädagogische Ziele. Ganztagesesschulen sollen einen Mehrwert für Familien bringen, eine integrative Funktion übernehmen und den Kindern eine Entschleunigung und Beruhigung des Schulalltags sowie eine höhere Beziehungskontinuität ermöglichen. Dies zeigt, dass bei den strategischen Überlegungen zur Ausrichtung der Ganztagesesschule der spezifische bildungspolitische Kontext der Stadt, aber auch des Quartiers eine entscheidende Rolle spielte.

Für die Umsetzung des Projekts war eine Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren aus den Behörden und der Praxis zentral, damit die Ziele realisiert und das Projekt schliesslich umgesetzt werden konnte. Es folgten in der konkreten Planungsphase verschiedene konzeptionelle Überlegungen zur Personalausstattung sowie zu Aufgaben, Funktionen und Zuständigkeiten in der Gestaltung der Ganztagesesschule. Daraus ergaben sich verschiedene praktische Fragen, so unter anderem: Wer übernimmt die Leitung der Ganztagesesschule? Wo steht die Ganztagesesschulleitung im Vergleich zur Schulleitung? Wie gestaltet sich deren Zusammenarbeit? Ausserdem wurde diskutiert, inwiefern sich der Berufsalltag in der Ganztagesesschule rein organisatorisch von dem der Lehrpersonen und auch von dem der Mitarbeitenden in Tagesschulen unterscheidet. Die Lehrpersonen in der Ganztagesesschule sind für den Unterricht, die Vor- und Nachbearbeitung und die Betreuung verantwortlich und haben somit eine hohe Präsenzzeit; dadurch bleiben nur noch wenige Ressourcen für zusätzliche Aufgaben, wie die Zusammenarbeit und Konzeptarbeit, übrig. Aus diesem Grund wurden für die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule grosse Pensen geschaffen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, oft auch während der Vorbereitungszeit in der Ganztagesesschule präsent zu sein. Inwiefern die Betreuungspersonen in den Unterricht eingebunden werden können, ist nach wie vor unklar.

6.2 Beschreibung der Settings

Strategische Entscheide bezüglich des Personaleinsatzes, der Funktionen und Strukturen sowie der pädagogischen Ausrichtung der Ganztagesesschule werden in der konkreten Praxis der Schule Schwabgut umgesetzt. In Anlehnung an die beiden theoretischen Modelle (siehe Kapitel 3) können die Rahmenbedingungen der Organisation vertieft dargestellt werden.

Bei der Einführung der Ganztagesesschule entscheiden mehrere Akteure gemeinsam, wer wie und unter welchen Bedingungen als Mitarbeitende der Ganztagesesschule angestellt wird. Innerhalb der gesetzten Rahmenbedingungen entscheiden die Leitungspersonen der Schule Schwabgut gemeinsam mit den Schulbehörden über den Personaleinsatz. Wichtig ist hier vor allem, wer die Anstellungsbehörde ist und wer bei der Rekrutierung und Einstellung der Mitarbeitenden weisungsbefugt ist. Im Folgenden werden die Zuständigkeiten und Funktionen in der Gesamtorganisation Schwabgut beschrieben und als Ausgangslage für die Entwicklung der Ganztagesesschule betrachtet.

Der Schulstandort Schwabgut gehört neben dem Schulstandort Bethlehemacker und Tscharnergut dem Schulkreis Bethlehem an und ist in zwei Schulhäuser aufgeteilt: Stöckacker und Schwabgut. Die beiden Schulhäuser werden von den drei Schulleitungspersonen geführt, wobei die einzelnen Schulleiterinnen und Schulleiter je eigene Verantwortungsbereiche abdecken. Das heisst, die Ganztagesesschule ist als „Funktionsbereich“ einer der Leitungspersonen zugeteilt. Die anderen beide teilen sich die Stufen der Regelklassen auf. Die Tagesschule in beiden Schulhäusern wird durch die Tagesschulleitung geführt.

- Die Ganztagesesschulleitung ist verantwortlich für die Leitung der Ganztagesesschule im Schulhaus Stöckacker.
- Die Schulleitung 1 ist verantwortlich für die Zyklen 1 und 2 in beiden Schulhäusern.
- Die Schulleitung 2 ist verantwortlich für die Zyklen 2 und 3 im Schulhaus Schwabgut.
- Die Tagesschulleitung ist verantwortlich für die Tagesschulen in beiden Schulhäusern.

Die drei Schulleitenden teilen sich die stufenübergreifenden und administrativen Aufgaben untereinander auf. Die Tagesschulleitung wird dann mit einbezogen, wenn es um tagesschulrelevante Themen geht.

Im Leitbild des Schulstandorts Schwabgut heisst es: „Unsere Schulen pflegen eine integrative Schulkultur und tragen zu gegenseitiger Achtung, Toleranz und mehr Chancengerechtigkeit bei. Mit einer wertschätzenden Haltung schaffen wir Vertrauen“ (Schule Schwabgut o. J.). Weitere Punkte im Leitbild sind, dass das einzelne Kind im Mittelpunkt stehen soll; dass bewusst, sorgfältig, situationsgerecht und zielgerichtet gehandelt wird; dass die Vorbildfunktion für junge Menschen ernstgenommen wird; die Achtung aller Menschen; dass Verantwortung im pädagogischen und sozialen Bereich übernommen wird; die Gestaltung eines vielseitigen Schulalltags in einer anregenden Lernumgebung; eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern und Partnern im Umfeld sowie die Erwartung zur sozialen Integration (Schule Schwabgut o. J.). Das Motto der Schule lautet: „Me lehrt u läbt guet im Schwabgut“. Diese Werte, die im Leitbild enthalten sind, finden in den Interviews mit den Leitungspersonen oder in den Gruppendiskussionen oft Erwähnung.

Den Leitungspersonen sind ein wohlwollendes, respektvolles Klima und eine bewusste Kommunikationskultur wichtig. Eine gemeinsame Haltung soll angestrebt, gemeinsame Ziele sollen verfolgt werden. Gegenseitiges Vertrauen, Respekt, Geduld und Toleranz werden als wichtig bezeichnet.

Die Lehrpersonen aller Settings nennen oft die Beziehung und das Gemeinschaftsgefühl. Zudem gilt es, das Kind als Individuum wahrzunehmen und dessen Bedürfnisse ernst zu nehmen; es soll sich wohlfühlen. Auch auf Werte wie Respekt, Sicherheit, Wertschätzung und Anerkennung sowie Offenheit wird verwiesen. In der Tagesschule liegt der Fokus stärker auf der Unterstützung der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Auch die Vermittlung von Regeln des Zusammenlebens und das Vorbild-Sein werden angeführt.

Schulhaus Stöckacker (Setting 1 & 2): Im Schulhaus Stöckacker befinden sich die Ganztagesesschule, vier Regelklassen, eine KbF-Klasse (Klasse zur besonderen Förderung) und die Tagesschule. Die beiden Klassen der Ganztagesesschule teilen sich ein Gebäude mit der Tagesschule (Untergeschoss), einer 1. Regelklasse (2. Stock mit der Klasse des Zyklus 2 der Ganztagesesschule), einer 2. Regelklasse (1. Stock mit der Basisstufe der Ganztagesesschule) und der KbF-Klasse (2. Stock). In den umliegenden Gebäuden befinden sich das Lehrpersonenzimmer und Büros (Pavillon), die Turnhalle und ein weiteres Schulgebäude mit einer 3. und 4. Regelklasse sowie die Fachräume und die Bibliothek. Auf dem Schulgelände gibt es einen grossen asphaltierten Pausenplatz mit Spielgeräten, der durch die Lage der Gebäude in mehrere Teile aufgeteilt ist, und eine grosse Spielwiese mit Fussballtoren. Der Kindergarten liegt rund fünf Gehminuten entfernt in einem Wohnquartier und verfügt ebenfalls über einen Pausenplatz mit Spielmöglichkeiten. Im Schuljahr 2017/2018 besuchten insgesamt 93 Schülerinnen und Schüler die Regel- und besonderen Klassen des Schulhauses Stöckacker. Der Kindergarten zählte 20 Kinder.

Schulhaus Schwabgut (Setting 3): Das Schulhaus Schwabgut beherbergt Regelklassen aller drei Zyklen in zwei nebeneinander stehenden Schulgebäuden. Die Tagesschule befindet sich im Erdgeschoss des Schulgebäudes und verfügt über eine grosse Küche, in der das Essen für die beiden Tagesschulen und die Ganztagesesschule zubereitet wird. Im selben Schulhaus werden die Kinder der 1. bis 4. Regelklassen in den oberen Stockwerken unterrichtet. Auf der gegenüberliegenden Strassenseite befinden sich die Gebäude des Kindergartens mit einem Pausenplatz. Zum Schulgelände gehören ein grosser asphaltierter Pausenplatz mit Spielgeräten und eine Spielwiese. Daneben steht die Turnhalle. Im Schuljahr 2017/2018 besuchten insgesamt 152 Schülerinnen und Schüler die Regel- und die besonderen Klassen der Primarstufe des Schulhauses Schwabgut. Die Kindergärten zählten 59 Kinder. 2002 wurde die Tagesschule im Schulhaus Schwabgut eröffnet und das ausserunterrichtliche Angebot für die Schülerinnen und Schüler der Primar- und Oberstufe eingeführt.

Tabelle 1. Tagesabläufe in den drei Settings

Setting	Merkmal	Frühbetreuung	Morgen	Mittag	Nachmittag
Setting 1: Ganztagesesschule	Zeiten	07.00h–08.00h	08.00h–08.50h; 10.20h–11.50h	ab ca. 12.00h Mittagessen	nach Mittagessen; 13.00h–18.00h, Kinder werden ab 15.30h abgeholt
	Personen	3–5 Kinder; 1 Mitarbeitende, 2 Lehrpersonen kommen dazu	GTS 1 (Basisstufe) 22 Kinder; 1 Mitarbeitende, 2 Lehrpersonen, 1 Lehrperson am Vorbereiten	22 Kinder; 2 Lehrpersonen, 1 Mitarbeitende	12 Kinder; 3 Mitarbeitende, später kurzzeitiger Wechsel zu 2 Mitarbeitenden, die mit 2 Kindern der GTS 2 zur Ablösung kommen
	Ablauf		Klassenzimmer: Morgenkreis, versch. Rituale, Aufteilung Gruppen in versch. Räume und Zuteilung von Aufgaben Küche: Znüni Pausenplatz: Pause Ausleihen von Spielen Klassenzimmer: Stuhlkreis, Aufteilung Gruppen in versch. Räume Turnhalle: Gruppe a) 1.-Klässler Klassenzimmer / Küche: Gruppe b) Vorlesen Klassenzimmer: Kreis freies Spiel bis zum Mittagessen		
		Küche: Frühstück, Gespräche, freies Spiel		Küche / Bastelzimmer: gemeinsames Essen Zähneputzen Ämtli Kinder GTS 2 kommen zum Abwaschen freies Spiel	Pausenplatz: freies Spiel mit Kindern von GTS 2 und Tagesschule Ausleihen von Spielzeug Küche / Bastelzimmer: Zvieri freies Spiel Klassenzimmer: Schlussrunde im Kreis

Setting	Merkmal	Frühbetreuung	Morgen	Mittag	Nachmittag
Setting 2: Regel- klasse und Ta- gesshule Stöckacker	Zeiten	07.00h–08.20h	S: 08.20h–09.50h; 10.20h–11.50h	TS: ab 11.50h	S: 14.00h–14.45h; TS: 14.45h–18.00h
	Personen	1–3 Kinder, 1 Mitarbeitende, 1–2 Küchenverantwortliche	2. Klasse: 12 Kinder; 3 Lehrpersonen (je eine Lehrperson DaZ und IF)	5 Kinder, 1 Mitarbeitende	6 Kinder; 1 Musiklehrperson / 6 Kinder, 1 Mitarbeitende
	Ablauf		Klassenzimmer: Morgenkreis, Vorstellen des Tagesprogramms, Erteilen von Aufgaben Arbeit mit IF-Lehrperson Znüni essen Pausenplatz: Pause Ausleihen von Spielen Klassenzimmer: Stuhlkreis Ritual Arbeit an Werkstatt Pausenplatz: Rutschbahn rutschen Klassenzimmer: Arbeit an Werkstatt Schlussrunde im Kreis → Übergang in Mittagspause/Tages- schule		
		Küche: Frühstück Gespräche Gruppenzimmer: freies Spiel Gespräche, Verabschieden → Übergang in 2. Klasse		Tagesschule: Pausenplatz: freies Spiel Gruppenraum: Mittagessen Zähne putzen Ämtli Turnhalle: freies Spiel → Übergang in Musikunterricht	Musikzimmer: Flötenunterricht Gruppenraum: freies Spiel Zvieri Gespräche freies Spiel Turnhalle: freies Spiel Schlussrunde in der Turnhalle → Übergang Eltern / nach Hause

Setting	Merkmal	Frühbetreuung	Morgen	Mittag	Nachmittag
Setting 3: Regel- klasse und Ta- gesschule Schwabgut	Zeiten	07.00h–08.20h	S: 08.20h–09.50h; 10.20h–11.50h	TS: ab 11.50h	S: 14.00h–15.30h; TS: 15.45h–18.00h
	Personen	1–3 Kinder, 1 Mitarbeitende, 1–2 Küchenverantwortliche	EK: 10 Kinder, 1 Lehrperson, 2 kommen nach Musikunterricht dazu vor Klassenzimmer: Begrüßen Einstehen in Zweierreihe Aula: Musikunterricht mit anderer Klasse Klassenzimmer: Morgenkreis mit Ritualen Klassenzimmer: Gruppe a) Aufgaben lösen und Teig machen Nebenzimmer: Gruppe b) IF und DaZ Pausenplatz: freies Spiel und Ausleihen von Spielsachen Klassenzimmer: Sitzkreis Pizza machen Aufgaben lösen Essen Gruppenspiel Verabschieden → Übergang in Mittagspause/Tages- schule	14 Kinder, 2 Mitarbeitende	4 Kinder; 1 Lehrperson / 4 Kinder; 1 Mitarbeitende
	Ablauf				
		Küche: Frühstück Gespräche Gruppenzimmer: freies Spiel Gespräche, Verabschieden → Übergang in Einführungs-klasse (EK)		Tagesschule: vor Gruppenraum: Begrüßen der Kinder Pausenplatz: freies Spiel Gruppenraum: Essen Zähne putzen Ämtli freies Spiel → Übergang in EK	Klassenzimmer: Sitzkreis Gespräch Aufgaben Teig machen Essen Sitzkreis vor Gruppenraum: Tischfussball spielen Gruppenraum: freies Spiel Zvieri Gespräche Schlussrunde → Übergang Eltern / nach Hause

Kurzfragebogen für die Teilnehmenden der Gruppendiskussion: Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen der ersten Erhebungswelle erhielten im Anschluss an die Diskussion einen zweiseitigen Kurzfragebogen mit der Bitte, ihn auszufüllen und mit dem beigelegten vorfrankierten Couvert an das Forschungsteam zurückzusenden.

Der Kurzfragebogen der ersten Erhebungswelle enthielt Fragen zu mehreren Themen. Als Einstieg wurden persönliche Merkmale, der Arbeitsort und die Funktion in der Schule, Tagesschule oder Ganztagesesschule erfragt. Danach folgten Fragen zum Arbeitspensum, zu Überstunden, zur persönlichen Aus- und Weiterbildung und zur unterrichteten oder betreuten Schulstufe. Den Abschluss bildeten zehn Aussagen, denen die Teilnehmenden auf einer vierstufigen Skala zustimmen oder nicht zustimmen konnten. Von den 36 Teilnehmenden der Gruppendiskussionen wurden 34 Fragebogen zurückgesandt, was einem Rücklauf von 94,4 Prozent entspricht.

In der zweiten Erhebungswelle kam eine verkürzte Version des Fragebogens zum Einsatz. Sie beschränkte sich auf die Fragen zur Funktion, zum Arbeitspensum und zu Überstunden sowie auf die Aussagen über die Ganztagesesschule, denen die Teilnehmenden zustimmen konnten oder nicht zustimmen konnten. Aufgrund des geringen Rücklaufs zum zweiten Messpunkt und der daraus resultierenden kleinen Fallzahl lassen sich die Resultate der beiden Erhebungswellen nicht miteinander vergleichen und somit keine Rückschlüsse über die Entwicklung der Einstellungen der Teilnehmenden der Gruppendiskussion ziehen.

Die Resultate der ersten Befragung geben folgendes Bild der Teilnehmenden der Gruppendiskussion ab. Die insgesamt neun anwesenden Mitarbeitenden der Ganztagesesschule waren mit einem durchschnittlichen Alter von 41,4 Jahren die jüngste Gruppe in der Diskussion. Die 19 Lehrpersonen sind mit 43,7 Jahren in der Mitte anzusiedeln und die sechs Mitarbeitenden sind mit 45,2 Jahren diejenige Gruppe mit dem höchsten Durchschnittsalter. Die Arbeitserfahrung der Mitarbeitenden der Ganztagesesschule im pädagogischen oder sozialpädagogischen Bereich liegt mit 15,1 Jahren nur leicht unter der durchschnittlichen Arbeitserfahrung der anderen beiden anderen Gruppen (LP = 16,7, MA TS = 16). Zudem geben die befragten Mitarbeitenden der Ganztagesesschule an, dass sie im Schnitt bereits 8,5 Jahre an der Schule Schwabgut tätig sind. Bei den Lehrpersonen sind dies 7,5 Jahre und bei den Mitarbeitenden der Tagesschule 5,8 Jahre. Die Antworten auf die Fragen zu ihrer Einstellung gegenüber der Ganztagesesschule sind in Tabelle 2 einsehbar.

Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule fühlen sich besser über Entwicklungen und Entscheidungen im Rahmen des Projekts Ganztagesesschule informiert als die Lehrpersonen, die sich wiederum besser informiert fühlen als die Mitarbeitenden der Tagesschule. Ebenfalls war aus Sicht der Mitarbeitenden der Tagesschule und der Lehrpersonen der Zeitpunkt für die Eröffnung der Ganztagesesschule weniger ideal als aus Sicht der Mitarbeitenden der Ganztagesesschule. Die Mitarbeitenden der Tagesschule und die Lehrpersonen stimmten der Frage, die pädagogischen Ziele der Ganztagesesschule zu kennen, in geringerem Ausmass zu als die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule.

Tabelle 2. Auswertung Kurzfragebogen der Erhebungswelle 1

	Mitarbeitende GTS			Lehrpersonen Schwab- gut & Stöckacker			Mitarbeitende TS Schwab- gut & Stöckacker		
Skala 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu	N	MW	SD	N	MW	SD	N	MW	SD
Ich werde über neue Entwicklungen und Entscheidungen im Rahmen des Projekts Ganztageschule Stöckacker informiert.	9	3.89	0.33	17	2.76	0.56	5	2.20	1.10
Der Zeitpunkt der Information über die Eröffnung der Ganztageschule Stöckacker war für mich ideal.	9	3.11	1.27	12	2.50	0.67	4	2.25	1.50
Ich kenne die pädagogischen Ziele der Ganztageschule Stöckacker.	9	3.56	0.53	17	2.47	1.01	6	2.50	1.38
Ganztageschulen sind für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll.	9	3.67	0.50	17	3.29	0.92	5	3.60	0.55
Eine Ganztageschule ist für die Stadt Bern sinnvoll.	9	3.78	0.44	19	3.58	0.69	5	3.60	0.55
Die Umsetzung des Projekts Ganztageschule Stöckacker verläuft gemäss meinen Erwartungen.	9	3.11	0.33	13	2.77	0.83	3	2.33	0.58
Die Eröffnung der Ganztageschule Stöckacker hat Auswirkungen auf meinen pädagogischen Alltag.	9	3.89	0.33	16	2.31	1.14	5	2.80	1.10
Die Integration von ausserschulischen Angeboten (Tagesschule/Ganztageschule) gelingt uns im Schulkreis Bethlehem gut.	8	3.00	0.53	15	3.40	0.63	4	2.50	1.29
Es gibt genügend Möglichkeiten für alle Mitarbeitenden, sich abzusprechen.	9	1.67	0.71	14	2.71	0.91	6	1.83	0.75
Die Koordination zwischen Unterricht und Betreuungsangebot funktioniert gut.	9	3.11	0.33	13	3.31	0.48	6	2.50	1.05

Bei den Fragen, ob die Ganztageschule für die Schülerinnen und Schüler und für die Stadt Bern sinnvoll sei, stimmten alle drei Gruppen deutlich zu. Die Mitarbeitenden der Ganztageschule schätzen den Verlauf des Projekts Ganztageschule eher besser ein als die Lehrpersonen und Tagesschulmitarbeitenden. Die Ganztageschulmitarbeitenden erachten die Auswirkungen der Ganztageschule auf ihren pädagogischen Alltag als hoch, die Mitarbeitenden der Tagesschule schätzen ihn hingegen etwas geringer und die Lehrpersonen am geringsten ein.

Die Integration der ausserunterrichtlichen Angebote wird von den Lehrpersonen am besten bewertet, gefolgt von den Ganztagesesschulmitarbeitenden. Die Mitarbeitenden der Tagesschule schätzen die Integration der ausserunterrichtlichen Angebote am niedrigsten ein. Auch die Lehrpersonen stimmen der Aussage, genügend Zeit für Absprachen mit Mitarbeitenden zu haben, am meisten zu, während die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule diese Möglichkeiten am schlechtesten bewerten. Bei den Lehrpersonen ist die Zustimmung zu der Aussage, dass die Koordination zwischen Unterricht und Betreuungsangeboten gut funktioniert, am höchsten, bei den Tagesschulmitarbeitenden am geringsten.

Es lassen sich bei allen drei Gruppen charakteristische Merkmale finden, die auf eine ungleiche Wahrnehmung einzelner Aspekte hinweisen. Beispielsweise werden die Integration und Kooperation von den Lehrpersonen eher als gut wahrgenommen, die Mitarbeitenden der Tagesschule stufen sie demgegenüber deutlich schlechter ein. Die Absprachemöglichkeiten werden generell als gering eingeschätzt, die Gruppe der Lehrpersonen stimmt der Aussage am ehesten zu. Zudem scheint es, was die Projektplanung betrifft, eine Informationsdiskrepanz zwischen den direkt involvierten Mitarbeitenden der Ganztagesesschule einerseits und den Mitarbeitenden der Tagesschule und Lehrpersonen andererseits zu geben.

6.3 Erwartungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure an die Ganztagesesschule

Unter Erwartungen und Haltungen wurden Aussagen aus den Gesprächen codiert, die einen Ausdruck einer Emotion (z. B. Freude, Motivation) enthalten. Aber auch Befürchtungen und Herausforderungen werden thematisiert.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule erzählen von viel Freude, Spass und Motivation, bei diesem innovativen Projekt mitmachen und einiges bewirken zu können. Diese positive Einschätzung ist ihnen zufolge auch aufseiten der Kinder spürbar. Die Mitarbeitenden nehmen sich als wichtige Bezugspersonen der Kinder wahr. Als negative Erfahrung werden die fehlenden sozialen Kontakte zu den anderen Lehrpersonen (Setting 2) genannt; zudem sei mit diesen weniger Austausch möglich. Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule erkennen die grosse Leistung der Kinder an, sich acht bis neun Stunden in derselben Gruppe zu bewegen und die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten und Leistung zu erbringen. Sie selbst erleben dies teilweise, wenn sie den ganzen Tag arbeiten. Die eingeführten Strukturen haben dabei geholfen, die Dynamiken zu beruhigen. Der Alltag wird als ein Miteinander beschrieben. Jedoch sehen einige Mitarbeitende weiteres Potential in verschiedenen Bereichen, obwohl die Kinder seit Beginn des Projekts bereits grosse Fortschritte gemacht haben. Die Mitarbeitenden schätzen die gemeinsame, unausgesprochene pädagogische Haltung und die Freiheiten, mit denen sie ihren Schulalltag gestalten können.

Leitungsteam (Setting 1–3): Das Leitungsteam steht hinter dem Projekt der Ganztagesesschule. Dieses wird von verschiedenen Seiten als innovativ und zukunftsorientiert bezeichnet. Vorteile seien die konstanten Strukturen (konstante Kindergruppe, konstante Mitarbeitende, weniger Wechsel, bessere Ver-

bindung zwischen Unterricht und Betreuung), die zu mehr Ruhe, mehr individueller Förderung und mehr Kompetenzorientierung führten. Auch berichten verschiedene Akteure von diversen positiven Reaktionen (Freude, Spass, Wohlbefinden), die sie bei den Kindern und Mitarbeitenden beobachtet haben. Eher negative Erfahrungen, von denen das Leitungsteam berichtet, sind auf Veränderungen im eigenen Setting zurückzuführen, die mit der Einführung der Ganztagesesschule in Verbindung gebracht werden. So wird auch auf eine Verunsicherung im eigenen Team verwiesen, da die Ganztagesesschule als Konkurrenz zur Tagesschule gesehen werde. Ebenso wird die Frage thematisiert, ob die Tagesschule und die Ganztagesesschule überhaupt als zwei parallele Settings nebeneinander bestehen können. In seinen Aussagen bejaht das Leitungsteam, dass beide Settings angeboten werden, damit die Eltern wählen können. Um ein weiteres Bestehen der Ganztagesesschule zu ermöglichen, müssten den Eltern die Vorteile der Ganztagesesschule gegenüber der Schule und Tagesschule aufgezeigt werden können. Im Leitungsteam wird auch die Problematik angesprochen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Ganztagesesschule nicht mehr die Möglichkeit haben, unbeaufsichtigt zu sein und damit verbundene Lernerfahrungen zu machen.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Auch mehrere Lehrpersonen berichten von positiven Veränderungen, die sie bei Kindern, die nun die Ganztagesesschule besuchen, wahrnehmen. Allgemein hätten die ruhigeren Strukturen zu weniger Wechsel, kleineren Gruppen, mehr Stabilität, gemeinsamen Regeln und einer bildungsfreundlichen Umgebung geführt. Dies könne positive Auswirkungen vor allem für „schwierige“ Kinder haben. Es sei ein „geschützter Rahmen“. Auch die Einführung der Basisstufe wird als positiver Aspekt eingebracht. Allerdings seien die entsprechenden Informationen gegenüber den Eltern unklar gewesen, was dazu geführt habe, dass teilweise Anmeldungen zurückgezogen wurden. Die Voraussetzung, dass die Schülerinnen und Schüler mindestens drei Mittage in der Ganztagesesschule verbleiben müssen, wird als zu streng empfunden. Einige befürchten, dass Eltern ihre Kinder in der Ganztagesesschule „abgeben“. Andere sehen die Ganztagesesschule als mögliche Erleichterung für die Eltern.

Einige Lehrpersonen sprechen an, dass bei ihnen die Kenntnisse über den Ablauf, die Organisation und die Finanzierung der Ganztagesesschule fehlen. Sie seien zu wenig über diese Punkte informiert worden. Diverse Lehrpersonen befürchten auch, die Ganztagesesschule könnte sich negativ auf die eigenen Arbeitsbedingungen auswirken (Verkleinerung der Pensen, Stellenabbau, Klassenschliessungen). Die Lehrpersonen haben das Gefühl, nur wenig Einfluss auf diese Reform zu haben. Damit lässt sich die Skepsis erklären, die einige Lehrpersonen dem Projekt Ganztagesesschule entgegenbringen.

Die Lehrpersonen aus dem Setting 2 betonen den fehlenden Austausch mit den Mitarbeitenden der Ganztagesesschule. Sie finden es nicht fair, dass die Lehrpersonen der Ganztagesesschule keine Pausen machen können. Sie sind eher skeptisch, weil sie nicht wissen, wie die Arbeit in der Ganztagesesschule genau organisiert ist. Sie erwarten, dass sich die Anforderungen an Lehrpersonen in der Ganztagesesschule von denen an Lehrpersonen in den Regelklassen unterscheiden, und fühlen sich dieser Herausforderung nicht gewachsen. Auch die organisatorischen Fragen zur Weiterführung der Ganztagesesschule und die Betreuung von Geschwistern in der Ganztagesesschule sind nicht geklärt.

Eine Regellehrperson hat am Setting 2 durch eine Stellvertretung Einblick in den Alltag der Ganztageschule nehmen können. Dagegen haben im Setting 3 die Lehrpersonen bis anhin nur über ihre Schülerinnen und Schüler Informationen über die Einrichtung der Ganztageschule erhalten. Die Kinder hätten beeindruckt von vielen Spielsachen und farbigen Wänden berichtet.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschule können der Idee der Ganztageschule viel Positives abgewinnen und gebrauchen hierbei ähnliche Argumente wie die Lehrpersonen. Vor allem Kinder mit hoher Betreuungsintensität könnten von der Ganztageschule profitieren. Einige Mitarbeitende äussern Respekt vor dem Neuen. Es wird befürchtet, die Ganztageschule könnte zu einem Auffanggefäss für „schwierige“ Kinder werden. Zudem sei die Einführung zu schnell vonstattengegangen und nicht optimal organisiert gewesen, was dazu geführt habe, dass die Kinder zu kurz gekommen seien. Für die Mitarbeitenden des Settings 2 ist die Abgrenzung gegenüber der Ganztageschule noch etwas unklar, so etwa auch aus organisatorischen Gründen beispielsweise mit Blick auf den Ablauf der Anmeldung. Die Atmosphäre in der Begegnung mit den Mitarbeitenden der Ganztageschule wird als gut erlebt; es bestehe ein herzlicher Austausch und gegenseitige Akzeptanz innerhalb und zwischen den Settings.

Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 unterscheiden im Alltag auf dem Pausenplatz nicht zwischen den Schulformen der Kinder, sondern orientieren sich an deren Alter und körperlicher Entwicklung, da dies beim gemeinsamen Spielen relevanter ist. Zudem hat sich das gegenseitige Vertrauen unter den Mitarbeitenden im Laufe der Zeit verbessert, da, seit die Ganztageschule geöffnet hat, die Gruppe der Kinder kleiner geworden ist und man innerhalb des Teams mehr zusammenarbeitet. Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 3 berichten, dass sie veränderte Arbeitsbedingungen hinnehmen mussten. Die Arbeitspensen und die Gruppenzusammensetzung haben sich geändert, sodass einige Mitarbeitende nun viel allein arbeiten. Dem Konzept einer ganztägigen pädagogischen Betreuung stehen einige von ihnen kritisch gegenüber, da sie selbst damit bereits Erfahrungen gemacht haben oder sie sich die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen grundsätzlich als schwierig vorstellen.

Kindergespräche (Setting 1–3): Die Kinder aus der Ganztageschule (Setting 1) erleben die schönen, grossen Räumlichkeiten im Vergleich zu den früheren Settings als positiv. Zudem haben sie ihren Aussagen zufolge mehr Möglichkeiten für Ausflüge und intensiveren Kontakt mit anderen Kindern. Als schwierige Erfahrungen nennen sie, dass sie Freunde von früher nicht mehr sehen. Im Setting 2 berichten die Kinder von unklaren Regeln und dass sie auch unfaire Situationen erlebten. Im Setting 3 wird die Tagesschule von den Kindern als positiv beschrieben, vor allem das Essen und die Aktivitäten.

6.4 Porträts zur Illustration von Alltagssituationen

In der Ganztageschule sind neben der Leitungsperson auch die Mitarbeitenden für die pädagogische Gestaltung der Prozesse zuständig. Im folgenden Kapitel wird anhand pädagogischer Situationen dargestellt, inwiefern eine Verzahnung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot in der hier darge-

stellten Ganztagesesschule stattfindet. In Anlehnung an das Modell von Becker und Willems (2015) beziehen sich diese Ergebnisse der Situationsporträts auf Aspekte der pädagogischen Prozessqualität.

6.4.1 Übergänge

In den beiden Beobachtungsphasen wurde ein besonderes Augenmerk auf die Übergänge zwischen den einzelnen Teilen des Alltags der Kinder gelegt. In der Ganztagesesschule finden Übergänge an mehreren Stellen im Alltag statt. Das Bringen und Holen der Kinder, das vor allem in der Basisstufe der Ganztagesesschule praktiziert wird, bildet eine solche Schnittstelle zwischen der Ganztagesesschule und den Familien der Kinder. Viele Kinder werden von ihren Eltern, Grosseltern oder Geschwistern gebracht oder abgeholt. In vielen Fällen grüssen sich die anwesenden Mitarbeitenden und die Familienmitglieder und tauschen ein paar Worte aus. Es wurde auch beobachtet, dass Eltern organisatorische Anliegen ansprechen, wie zum Beispiel die Zeiten, zu denen ihre Kinder nach Hause gehen, oder Termine, die sie während der Schulzeit wahrnehmen müssen. Der Kontakt zu den Eltern gestaltet sich in der Basisstufe im Alltag intensiver, was auch mit dem Alter der Kinder und deren Autonomie zusammenhängt.

Der Übergang von den morgendlichen ausserunterrichtlichen Angeboten zum Unterricht verläuft fliessend. Die Lehrpersonen treffen bereits in der Zeit der ausserunterrichtlichen Angebote ab 07.00 Uhr ein und sind bereits vor dem regulären Eintreffen der Kinder um ca. 08.00 Uhr anwesend und strukturieren den Tagesbeginn mit. Die eintreffenden Kinder beginnen zu spielen oder lösen Aufgaben, die ihnen von den Lehrpersonen bereitgestellt werden. Die Kinder sammeln sich dann zum Unterrichtsbeginn im Sitzkreis, wo sie sich anhand verschiedener Rituale begrüssen und ihnen das Tagesprogramm erklärt wird. Anders als in der Tagesschule gibt es hier keinen „harten Bruch“ zwischen den ausserunterrichtlichen Angeboten und dem Unterricht. Da die Kinder dort die Räumlichkeiten, die Gruppe und die Lehr- oder Betreuungsperson wechseln, verändern sich auch die Regeln.

Das Abholen am Mittag oder Nachmittag verläuft gleich wie in der Tagesschule. Die betreffenden Kinder werden von den Mitarbeitenden darauf aufmerksam gemacht, dass sie bald nach Hause gehen können oder abgeholt werden. Zum Tagesabschluss gibt es für diejenigen Kinder, die bis zum Betriebsende um 18.00 Uhr bleiben, ein Verabschiedungsritual, das sich unterschiedlich gestaltet. Die Mitarbeitenden machen eine Feedbackrunde und kombinieren sie mit gemeinsamem Singen, einer Geschichte und/oder einem Spiel. Je nach Aktivität kann die Verabschiedung auch kurz gehalten werden, wenn beispielsweise alle Kinder bis um 18.00 Uhr draussen Fussball spielen und selbstständig nach Hause gehen, wie es bei Gruppen mit älteren Kindern der Fall ist.

Die Kinder der Ganztagesesschule haben ein Kontaktheft, das sie jeweils abends mit nach Hause nehmen und morgens wieder in eine Kiste im Schulzimmer legen. Dort werden von den Mitarbeitenden wichtige Ereignisse festgehalten, die die Ganztagesesschule oder die Eltern betreffen. Die Mitarbeitenden übergeben den Eltern das Kontaktheft möglichst persönlich, wenn etwas Neues eingetragen ist.

Während des Alltags gibt es in der Ganztagesesschule noch andere Übergänge als das Ankommen und Nach-Hause-Gehen. In der Mittagszeit stossen neue Mitarbeitende zu der Gruppe, die dann teilwei-

se auch am Nachmittag anwesend sind, und Mitarbeitende vom Morgen verabschieden sich oder machen Pause. Die Gruppe der Kinder bleibt konstant und verteilt sich zum Essen auf zwei Räume. Nach dem Essen und Zähneputzen spielen sie weiter. Die GTS 2 hat vor und nach dem Essen ein Zeitfenster eingeführt, in dem sich die Kinder still selbst beschäftigen. Die Beschäftigungen wählen sie in der vorhergehenden Woche aus. In der Basisstufe spielen die Kinder in den Zeitzwischenräumen und planen ihre Aktivitäten mit dem *Klammersystem*. Dabei markieren die Kinder auf einer Tafel mit Bildern ihrer Spielmöglichkeiten mit einer Klammer, an der ein Foto von ihnen befestigt ist, wo sie für die nächste Zeit spielen möchten. Die Spielmöglichkeiten sind dabei austauschbar und bieten Platz für eine bestimmte Anzahl von Kindern. Die Mitarbeitenden kontrollieren anhand der Tafel, welche Kinder wo spielen und ob bei einem Wechsel die Spielorte wieder aufgeräumt wurden.

In der Tagesschule gibt es am Mittag im Vergleich zur Ganztagesesschule wiederum einen Wechsel in den Gruppen, zwischen den Mitarbeitenden und den Lehrpersonen sowie bei den Räumlichkeiten und den geltenden Verhaltensregeln.

6.4.2 Regeln, Rituale und Konflikte

Die Beobachtungen zeigen, dass sowohl die Ganztagesesschule wie auch die Tagesschule und die Regelklassen durch Regeln und Rituale strukturiert werden. Diese unterscheiden sich nicht grundsätzlich voneinander, jedoch ergaben sich während den Beobachtungsphasen gewisse Schwerpunkte in den verschiedenen Settings. Was Regeln betrifft, so war beispielsweise in der Tagesschule die Nutzung von Smartphones und sonstigen technischen Geräten in der Mittagszeit ein grosses Thema, da sie auf diese Zeit begrenzt ist. Dies führte zu Ermahnungen und Konflikten zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule und den Kindern. In der Basisstufe der Ganztagesesschule wurden dagegen die Regeln zum Verhalten im Unterricht und in den ausserunterrichtlichen Angeboten thematisiert, da einige Kinder den Mitarbeitenden nicht immer zugehört und deshalb Verwarnungen mit *gelben und roten Karten* erhalten hatten. Die Mitarbeitenden können als disziplinarische Möglichkeit gelbe und rote Karten verteilen, um die Kinder auf ihr Verhalten aufmerksam zu machen. Rote Karten haben für die Kinder Konsequenzen wie beispielsweise einen zeitlich begrenzten Ausschluss von Klassenritualen.

Rituale finden sowohl im Unterricht als auch in den ausserunterrichtlichen Angeboten statt. Gerade bei den Übergängen am Morgen und am Abend erhalten sie ein besonderes Gewicht, wie bereits beschrieben wurde. Im Tagesverlauf haben diese Rituale sowohl in der Ganztagesesschule wie auch in den Regelklassen und in der Tagesschule einen praktisch-strukturierenden Charakter. Auf Regeln und Rituale, die mit Ordnung oder Aufräumen zusammenhängen, wird an allen drei Orten vor allem bei den jüngeren Kindergruppen Wert gelegt. Das Singen eines Begrüssungs- oder Abschiedsliedes oder ein ähnliches Ritual war bei dieser Altersgruppe häufig zu beobachten, während Feedbackrunden eher bei den älteren Kindergruppen durchgeführt wurden.

Die Konfliktlösung bei Problemen unter den Kindern in der Ganztagesesschule wie auch in der Tagesschule und den Regelklassen unterstützten die Mitarbeitenden oder Lehrpersonen immer dann, wenn es ihnen möglich war. Dabei wurde beobachtet, dass die Mitarbeitenden den möglichen Konflikten unter-

schiedlich gegenüberreten. Beispielsweise gehen einige mit den Kindern auf den Fussballplatz und helfen bei der Teambildung, andere lassen die Kinder selbst machen und schreiten ein, wenn Probleme auftreten und von den Betreffenden nicht gelöst werden können. Das Klären von Konflikten wird den Kindern in der Tagesschule dadurch erschwert, dass die Konflikte teilweise auf den Unterricht zurückgehen und nun nicht gelöst werden können, da beteiligte Kinder bereits nach Hause gegangen sind. Angesichts der konstanten Gruppe in der Ganztagesesschule ist dieses Problem weniger sichtbar.

Konflikte zwischen Kindern über die Settings hinweg werden von den gerade anwesenden Mitarbeitenden beider Settings angegangen. Dies ist vorwiegend im Aussenbereich oder beim gemeinsamen Nutzen der Turnhalle der Fall.

6.4.3 Rückzugsmöglichkeiten

In den beiden Beobachtungsphasen wurden in der Ganztagesesschule im Setting 1 mehrere Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder wie auch die Mitarbeitenden beobachtet. Die Kinder haben im Unterricht die Möglichkeit, einen Gehörschutz zu verwenden, um weniger vom Lärm abgelenkt zu werden, und können sich bei Müdigkeit hinlegen. Dazu sind die nötigen Strukturen etabliert und die anderen Kinder nehmen darauf Rücksicht. Das Schlafen wird vor allem von den jüngeren Kindern der Basisstufe genutzt. Das Klammersystem begrenzt die Anzahl der Kinder bei gewissen Spielorten. Dies kann den Kindern helfen, sich allein oder in einer kleineren Gruppe ungestört zurückzuziehen. Beispielsweise gilt das Hochbett als „erwachsenenfreie Zone“, da dieser Ort von den Mitarbeitenden abgesichert ist. Zudem gibt es die Möglichkeit, Möbel und Matratzen für den Bau von Verstecken zu verwenden.

Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule nehmen ihre Vorbereitungen häufig im Klassenzimmer vor und werden von den Kindern angesprochen, wenn sie etwas wissen wollen oder brauchen. Das heisst auch, dass für die Mitarbeitenden ungestörtes Arbeiten nicht immer möglich ist. Eine Gelegenheit, sich zurückzuziehen, ist in ihrem Fall die Arbeit in der Küche nach den Mahlzeiten, was vor allem in der Ganztagesesschulklasse im Zyklus 2 beobachtet werden konnte.

Im Setting 2 und 3 gibt es in den Regelklassen für die Kinder ebenfalls die Möglichkeit eines Gehörschutzes, um sich vor den Geräuschen im Klassenzimmer zu schützen. Zudem können die Kinder im Unterricht auf andere Zimmer oder den Gang ausweichen, wenn sie in Ruhe arbeiten wollen oder etwas einüben müssen. Einige Kinder nutzen Kartonwände oder stellen Bücher auf ihren Pulten auf, um sich von den anderen Kindern abzugrenzen. Einige nutzen auch den Computer, um Musik zu hören, oder lesen auf den Sofas. Die Gruppen sind gemäss dem Alter der Kinder aufgeteilt, und es gibt jeweils eigene Räume, die sie nutzen können. Diese liegen nicht direkt nebeneinander wie in der Ganztagesesschule, was eine Möglichkeit zur Abgrenzung bietet.

In der Tagesschule wurde beobachtet, dass es keinen Ort für die Mitarbeitenden gibt, an dem sie in Ruhe die administrativen Aufgaben erledigen können. Häufig setzen sie sich an einen Tisch inmitten der spielenden Kinder und füllen Listen aus. Die älteren Kinder können in vorgegebenen Zeiten für sich Musik hören oder am Smartphone sein.

6.4.4 Allgemeine Organisation des Alltags

Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule sprechen sich im Schulalltag miteinander ab und geben Informationen weiter. Dies geschieht meistens zu zweit und nebenbei. Festgelegte Gefässe für die Absprache im Alltag wurden selten beobachtet. Die Anwesenheit der Kinder, die Aufteilung des Unterrichts unter den Lehrpersonen und der Wechsel der Gruppen sind vorwiegende Themen. In der Betreuungszeit werden die Verantwortlichkeiten für die Küchenarbeit oder bestimmte Aktivitäten abgesprochen. In den Regelklassen erfolgen Absprachen zwischen den Lehrpersonen beim Teamteaching oder bei der Zusammenarbeit mit den IF-Lehrpersonen. Inhaltlich geht es vorwiegend um die Raumnutzung und die Aufteilung der Kindergruppen. Gespräche über die Unterrichtsplanung oder die Kinder selbst werden in die Pausen oder in die unterrichtsfreie Zeit verlegt. In der Tagesschule werden neben Absprachen zur Anwesenheit der Kinder auch die geplanten Aktivitäten kurz miteinander abgestimmt. Die Zuständigkeiten für die Kindergruppen sind kein Thema mehr, da diese bereits zugeteilt sind. Ein Wechsel von Kindern ist jedoch möglich, was dann von den Mitarbeitenden besprochen wird. Im Setting 1 und 2 finden zudem Absprachen über eine gemeinsame Raumnutzung, beispielsweise der Turnhalle, statt. Dies geschah in der Beobachtungsphase dann, wenn einzelne Gruppen zu klein waren, um die Turnhalle im Sinne der Kinder nutzen zu können. Eine Zusammenarbeit mit anderen Gruppen machte es möglich, die Wünsche der Kinder umzusetzen. Auch im Aussenbereich werden zwischen den Settings Absprachen getroffen, beispielweise zur Aufsicht oder zum Spielmaterial.

6.4.5 Freies Spiel

Die Kinder der Ganztagesesschule haben viele Möglichkeiten für freies Spielen und eine grosse Auswahl an Materialien und Aktivitäten. In den Räumlichkeiten der Ganztagesesschule sowie in der Pausen-Ludothek findet sich eine Vielzahl an Spielmaterialien. Gewisse Spiele und Aktivitäten werden durch die Rahmenbedingungen der ausserunterrichtlichen Angebote begrenzt; so ist beispielsweise das Spielen draussen nur mit Mitarbeitenden möglich, die die Kinder beaufsichtigen. Die Mitarbeitenden versuchen, sofern möglich, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, es müssen aber auch Kompromisse gefunden werden, damit das freie Spiel mit den Rahmenbedingungen vereinbar ist. Es gibt dabei Unterschiede zwischen der Basisstufe und der Ganztagesesschulklasse im Zyklus 2, da die älteren Kinder eine weniger enge Betreuung benötigen. In vielen Fällen wurden zwei Gruppen gebildet, die sich drinnen oder draussen aufhielten. In der Basisstufe macht das freie Spiel für die jüngeren Kinder im Kindergartenalter einen grösseren Teil im Tagesablauf aus als für die älteren Kinder. Das freie Spiel findet vorwiegend in der Küche und im Bastelraum oder draussen statt, während im Schulzimmer vorwiegend schulische Aktivitäten stattfinden. Ähnlich ist es in der Tagesschule. Auch in der Beobachtungsphase zeigte sich die Gruppenbildung für drinnen und draussen. Da kaum oder gar keine Hausaufgaben in der Tagesschule gemacht werden müssen, konzentrieren sich die Aktivitäten auf das freie Spiel. Dazu steht in den Räumlichkeiten und in der Pausen-Ludothek eine grosse Auswahl an Möglichkeiten zur Verfügung. Hier gelten dieselben Beschränkungen im Hinblick auf Aufsicht und Betreuung wie in der Ganztagesesschule. In allen drei Settings waren bei den jüngeren Kindern Fussballspielen, Turnen und das Ausleihen von Trottnet-

ten, Fahrrädern und Fahrzeugen im Aussenbereich sowie Brettspiele, Bauen, Basteln, Zeichnen und Turnen im Innenbereich beliebt, bei den älteren Kindern kommen Kartenspiele und das Spielen oder das Anschauen von Videos am PC hinzu.



Abbildung 9. Fotos der Kinder von ihren Lieblingsorten aus allen drei Settings

6.4.6 Pädagogische Unterstützung

Die pädagogische Unterstützung wurde mit Fokus auf den verlängerten pädagogischen Alltag in der Ganztagesesschule ausgewertet, da für die Kinder und Erwachsenen durch die zeitliche und organisatorische Struktur neue Möglichkeiten bestehen, Schulhalte zu lernen oder zu vermitteln. So konnte beobachtet werden, dass die Mitarbeitenden auch in den ausserunterrichtlichen Angeboten Inhalte aus dem Unterricht aufnehmen und unterstützen. Beispielsweise stellen sich Kinder gegenseitig Rechenaufgaben, während sie basteln, oder schätzen während dem Essen die Länge des Raumes. Die Mitarbeitenden geben ihnen dabei Tipps und die Kinder korrigieren sich gegenseitig. Auch in der Tagesschule konnten ähnliche Situationen beobachtet werden. Kinder spielen beispielsweise Karten und die Mitarbeitenden der Tagesschule zeigen ihnen, wie sie die Karten richtig zusammenzählen. In der Tages- und Ganztagesesschule gibt es im Alltag immer wieder Situationen, in denen die Mitarbeitenden die Kinder oft spielerisch auf falsch ausgesprochene Wörter oder Sätze aufmerksam machen und sie korrigieren. An beiden Orten sind den Kindern viele Spiel- und Lernmaterialien frei zugänglich, und die Mitarbeitenden nehmen sich wenn möglich Zeit, sich mit den Kindern hinzusetzen und sie spielerisch zu fördern.

6.5 Die Ganztagesesschule als Organisationsform: Eigenständig oder Teil des Schulstandorts Schwabgut?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung zu den Hauptkategorien dargestellt (siehe Abbildung 8). Untenstehend sind die Aussagen der befragten Personen zusammengefasst. Im Abschnitt zur Handlungskoordination geht es um Situationen, in denen Absprachen zwischen den unterschiedlichen Settings stattfinden. Es werden konkrete thematische Bereiche der inhaltlich-pädagogischen Handlungskoordination beschrieben. Bei den direkten Zitaten, die an den Seiten mit farbigen senkrechten Linien gekennzeichnet und in den Fliesstext eingearbeitet sind, handelt es sich um Aussagen aus den verschiedenen Datenquellen. Dabei wird farblich unterschieden, welche Akteure sich geäußert haben. Die Daten stammen aus den Beobachtungen (blau) und den Gruppendiskussionen (rot) (Lehrpersonen und Mitarbeitende der Settings 2 und 3, Mitarbeitende der GTS), den Interviews mit den Leitungspersonen (orange) oder aus den Kindergesprächen (grün).

6.5.1 Rahmenbedingungen

Die Kategorie „Rahmenbedingungen“ beschreibt verschiedene strukturelle Faktoren, die sich auf den Arbeitsalltag der Mitarbeitenden und Lehrpersonen auswirken. Sie können je nach Setting sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Dazu gehören insbesondere zeitliche, finanzielle und räumliche Ressourcen sowie schriftliche Anleitungen und Konzepte.

Tabelle 3. Das Wichtigste in Kürze – Rahmenbedingungen

Das Wichtigste in Kürze	
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rahmenbedingungen unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Settings und Schulhäusern. ▪ Leitungspersonen nennen Auswirkungen der Einführung der GTS auf die finanziellen und personellen Strukturen der gesamten Schule. ▪ Ressourcen für GTS sind im Stöckacker ausreichend vorhanden, jedoch braucht es Absprachen in der Nutzung. ▪ Schwierig sind teilweise die räumlichen und örtlichen Rahmenbedingungen, es fehlt den MA der GTS der soziale Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen, weil sie nicht dieselben Räume nutzen. ▪ Die MA der TS haben wenig Zeit für Absprachen und Reflexionen und berichten auch von einem erhöhten Frustrationspotential.
Erste Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Räumliche und örtliche Rahmenbedingungen erschweren die Zusammenarbeit. ▪ Zeitliche Gefässe sind knapp berechnet, es bestehen in allen Settings nur wenige Möglichkeiten für Absprachen und Austausch. ▪ Die MA der GTS kritisieren die momentanen Arbeitszeitmodelle, die nicht an die Strukturen der GTS angepasst sind. ▪ Die MA der TS machen auf die ungleichen Arbeitsbedingungen zwischen ihnen und den LP aufmerksam. ▪ Leitungspersonen erwähnen zusätzlichen administrativen Aufwand seit Eröffnung der GTS, den es einzugrenzen gilt.

Das Wichtigste in Kürze	
Zweite Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Räumliche oder örtliche Bedingungen stehen weniger im Zentrum. ▪ Die zeitlichen Rahmenbedingungen erschweren vor allem in der TS den pädagogisch-professionellen Austausch im Team. ▪ Hinsichtlich der Arbeitszeitmodelle der MA der TS besteht vor allem im Setting 3 eine hohe Frustration. ▪ Abgrenzung zwischen Pflichten und Zusatzarbeiten werden klar genannt. ▪ Im Leitungsteam sind die Kompetenzen und Strukturen zum Teil noch nicht klar.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule betonen in der Gruppendiskussion die unzureichenden Rahmenbedingungen für den Austausch untereinander und für Absprachen. Kooperation sei notwendig und müsse stattfinden, jedoch seien noch keine institutionalisierten Gefässe vorhanden, und die Arbeitszeit reiche nicht aus, um sich abzusprechen. Kinderfreie Zeiten für den Austausch seien nicht vorgesehen, und es gestalte sich schwierig, Termine für Sitzungen und Absprachen zu finden. Erforderlich sei ein Gefäss bzw. Instrument für die Kooperation sowie Planungszeit. Noch werde auf informellen Wegen kommuniziert oder es müsse bis am Abend gewartet werden, was nicht optimal sei.

Durch die hohen Anstellungsgrade aller Mitarbeitenden der Ganztagesesschule seien alle oft anwesend, in unterschiedlichen Rollen und Funktionen. Die Arbeitsbelastung wird dadurch höher als früher wahrgenommen. Allgemeine Regeln seien noch nicht festgelegt, zum Beispiel wie man mit den Spielmaterialien umgeht und wie man sich diesbezüglich abspricht.

„Das Material ist auch noch eine Schwierigkeit. Idealerweise wäre alles angeschrieben, aber dafür hatte noch niemand Zeit. Wie geht man mit dem Bastelmaterial um? Ich habe die Befürchtung, das könnte zu Schwierigkeiten führen. Wenn man zum Beispiel für den Unterricht etwas geplant hat, wie kann man das gegenseitig kommunizieren?“

Ausserdem seien die Räume noch nicht vollständig eingerichtet, da kurz vor Start der Ganztagesesschule noch umgebaut wurde. Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule fühlen sich trotz offenen Türen nicht in das Schulhaus integriert, da sie beispielsweise nicht an den Pausen im Lehrerzimmer teilnehmen können. Eine Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass die Lehrpersonen der Ganztagesesschule in Lektionen denken. Daher wird vorgeschlagen, eine Jahresarbeitszeit einzuführen, um zeitlich flexibler arbeiten zu können. Pausen und Rückzugsmöglichkeiten gibt es für die Mitarbeitenden nur wenige, da dafür weder Zeiten noch Räume zur Verfügung stehen und diese lediglich „mitgenutzt“ werden.

In der zweiten Erhebungswelle wird darauf verwiesen, dass regelmässige Sitzungen stattfinden. Jedoch wird die Zeit, die dafür eingesetzt werden kann, immer noch als zu knapp wahrgenommen. Hinsichtlich der räumlichen Ressourcen zeigt sich, dass sich die Mitarbeitenden in der Ganztagesesschule wohlfühlen und die Räume funktionell genutzt werden. Der zur Verfügung stehende Platz wird jedoch als knapp beschrieben, und die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule sagen, dass sie die Räume nicht ge-

mäss den spezifischen Anforderungen für den Unterricht oder die ausserunterrichtlichen Angebote gestalten können. Die Mehrfachnutzung wird als Einschränkung wahrgenommen.

„Wir haben knapp Platz. Das ist für mich der einzig negative Punkt. Es ist eng für uns in diesem Stock. Die Küche wird benutzt als IF-Raum, als Englisch-Schulzimmer. Das schränkt die Gestaltung sehr ein.“

Leitungsteam (Setting 1–3): Bei der zweiten Erhebungswelle sprechen die Leitungspersonen vor allem die Rahmenbedingungen bei der Anmeldung für die Tagesschule oder die Ganztageschule an. Wie hier die Kommunikation ablaufen soll, ist noch nicht ganz klar, denn die Information zur Tagesschule erfolgt erst im Frühjahr, wenn sich die Eltern bei der Einschulung der Kinder schon für oder gegen die Ganztageschule entschieden haben. Es fehlt eine gemeinsame Planung in der Schule als strukturelle Einheit. Die Leitungspersonen merken, dass die Finanzen der Ganztageschule, die Anmeldemodalitäten sowie die Projekt-, Material- und Mahlzeitenkosten Auswirkungen auf das Gesamte haben. Dass dabei kein gemeinsames Vorgehen etabliert ist, lässt sich am Beispiel der Materialkosten oder der Projektkosten beschreiben.

„Letztes Jahr gab es ein finanzielles Loch. Weil wir meinten, die Ganztageschule erhält einen Sonderkredit, aber es war nicht so. Dort hatten wir viele Diskussionen mit der Finanzdirektion. Aus dem gleichen Topf mussten wir noch die Ganztageschule mitfinanzieren, wir haben gedacht, das sei ein eigenes Budget. Das wurde *nadisna* klar. Die Ganztageschule hat viel Material bei den Regelschulen ausgeräumt, weil sie es brauchen. Das ist über das ganz normale Budget gelaufen, weil wir das nicht eingeplant hatten. Das war kommunikationsmässig schwierig.“

Als strukturelle Herausforderung für die Zukunft sehen die Leitungspersonen auch Veränderungen bei der Finanzierung der Betreuungsangebote (Tagis) in der Stadt Bern, und es stellt sich die Frage, wie diese weiteren Akteure integriert werden können. Ausserdem würden neben der Einführung der Ganztageschule noch viele andere Reformprojekte an die Schule herangetragen. Dafür habe die Schule aber im Moment keine Kapazitäten.

„Es ist eine Katastrophe, dass die Ganztageschule auf zwei Tools in Finanzen und Personal arbeiten muss, Stadt und Kanton. Dass ist sehr anstrengend. Ich fände es gut, wenn es auf dem kantonalen Tool einzutragen wäre und sie dann mit der Stadt abrechnen würden.“

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen des Settings 2 haben unterschiedliche räumliche Rahmenbedingungen. Einige Klassen sind räumlich von den anderen abgetrennt, was den sozialen Kontakt erschwert. Die Lehrpersonen finden kaum Zeit, sich mit den Lehrpersonen der Ganztageschule auszutauschen, da deren Stundenplan zeitlich anders gestaltet ist. Es sind jedoch Absprachen mit der Ganztageschule zur Nutzung des Aussenbereichs notwendig. Auch in der Zyklusgruppensitzung zeigt sich, dass Unklarheit über die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeitenden des Set-

tings 1 besteht und man nicht genau weiss, wieso die Lehrpersonen der Ganztagesesschule nicht in den Zyklusgruppen mitarbeiten.

„Ich bin im Kindergarten, der ist sowieso isoliert, ich kenne es, alleine zu sein und alleine zu arbeiten, im Alltag ist nichts verändert, wir haben keine Pause und kein Lehrerzimmer.“

In den zweiten Gruppendiskussionen erwähnen die Lehrpersonen des Settings 2, dass sie durch die räumliche Nähe zur Ganztagesesschule auch einen grösseren Einblick in deren Alltag haben. Die Umsetzung gemeinsamer Projekte mit der Ganztagesesschule hat sich seit der ersten Erhebungswelle nur wenig weiterentwickelt. Dies sei vor allem darauf zurückzuführen, dass keine Strukturen auf Führungs- und Mitarbeitenebene für die Zusammenarbeit von Ganztagesesschule und Regelklasse vorhanden sind. Ausserdem sind die Mitarbeitenden im Alltag sehr eingespannt und haben wenig freie zeitliche Ressourcen. So sagt eine Lehrperson aus dem Setting 2 zur gemeinsamen Planung und Gestaltung von Projekten oder Anlässen:

„Das haben wir früher gemacht, aber es ist klar, wenn sie schon am Limit sind, ist das schwierig.“

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 sehen mit Blick auf ihre zeitlichen Ressourcen verschiedene Schwierigkeiten. Die spezifische Zeitabrechnung und die nicht vorhandene Sitzungszeit für die Mitarbeitenden der Tagesschule erschweren den Austausch mit den Lehrpersonen. Auch die unterschiedlichen Arbeitszeiten wirken sich aus ihrer Sicht negativ auf die Kooperation aus; viel müsse in der Freizeit abgesprochen werden. Für einen Austausch, der den Kindern zugutekäme, fehle die (bezahlte) Zeit. Die Mitarbeitenden betonen die unterschiedlichen Anstellungsbedingungen zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen. Qualifizierte Stellvertretungen für die Tagesschule zu finden sei sehr schwierig, da es keinen Pool von Personen für eine Kontaktaufnahme gibt, wie es für die Lehrpersonen der Fall ist. Als positive Entwicklung wird wahrgenommen, dass im Setting 2 weniger Schülerinnen und Schüler in der Tagesschule angemeldet sind als vor der Einführung der Ganztagesesschule. Dadurch habe man mehr Raum, den man nutzen und einrichten könne.

„Das ist ein Strukturproblem, weil die Tagesschule ursprünglich so weit weg von der Schule gedacht war.“

Im Setting 2 wird dieses Strukturproblem wieder aufgegriffen: Die Schulhäuser der Tagesschule sind in Setting 2 und 3 aufgeteilt. In der zweiten Gruppendiskussion wird dies aber eher als Vorteil wahrgenommen, weil die Mitarbeitenden so mehr Freiheiten haben, als wenn sie mit der Tagesschule des Settings 3 enger zusammenarbeiten müssten. Einige Regeln werden im Setting 2 angepasst und im Rahmen des eigenen Kontexts interpretiert.

In der zweiten Erhebungswelle werden die zeitlichen Ressourcen auch im Setting 3 als sehr knapp wahrgenommen. Die Mitarbeitenden führen diesen Umstand auf die Einführung der Ganztagesesschule zurück und vermuten, dass sie Ressourcen nutzt, die ihnen zufolge eigentlich der Tagesschule zustehen

würden. Vor allem leiden darunter die gemeinsamen Diskussionen über herausfordernde Situationen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule des Settings 3 verweisen darauf, dass durch die Einführung der Ganztagesesschule die Gruppen in ihrer Tagesschule verkleinert wurden, was dazu geführt hat, dass sie öfter allein arbeiten und es weniger Pausen in ihrem eigenen Arbeitstag gibt. Im Setting 3 ist mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen eine höhere Frustration festzustellen als im Setting 2.

„Ich merke auch, ich bin mehr alleine, es sind weniger Kinder, alle wollen etwas anderes, jetzt arbeite ich alleine und wir müssen gleichzeitig an allen Orten sein, es gibt weniger Pausen, die sind in diesem Job besonders wichtig, oder wenn wir Probleme haben mit einzelnen Kindern, da gibt es keine Zeit für die Gespräche, das ist dann nicht mehr befriedigend für mich, auch für die Kinder, die hierhin kommen, ist das nicht befriedigend.“

Kindergespräche (Setting 1–3): Ein Kind des Settings 1 erzählt, dass es im Stöckacker keine 5. und 6. Klasse gibt und deshalb sein Schulkamerad an die Ganztagesesschule wechselt, um im selben Schulhaus zu bleiben. Damit scheinen die Rahmenbedingungen im Setting 2 mit ein Grund für den Wechsel in die Ganztagesesschule zu sein.

„Mein Kollege kommt auch in die Ganztagesesschule. Er ist nur bis zur 4. Klasse hier, weil es dann im Schwabgut weitergeht.“

In den Kindergesprächen der zweiten Erhebungswelle wurden keine Aussagen zu den Rahmenbedingungen gemacht.

Beobachtung (Setting 1–3): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule kommunizieren klar, wann sie arbeiten und wann sie Zeit für die Kinder haben. Dies zeigt sich zum Beispiel in den ausserunterrichtlichen Angeboten vor der Schule. Kinder, die zu früh erscheinen, müssen damit rechnen, dass die Ganztagesesschule noch nicht offen ist oder die Mitarbeitenden noch private Dinge erledigen. Rahmenbedingungen können somit auch als Begründung verwendet werden, um eine klare zeitliche und räumliche Begrenzung der ausserunterrichtlichen Angebote zu erreichen. Dies zeigt sich etwa auch darin, dass Mitarbeitende klar äussern, wann sie beim Mittagessen für die Kinder zur Verfügung stehen und wann nicht.

„Ein Mädchen fragt, ob er nicht zum Essen bleibe, hier sei es bestimmt besser als bei ihm zuhause. Er sagt, er sei eigentlich nur bis halb zwölf da, danach sei er nicht mehr bezahlt.“

6.5.2 Integration der ausserunterrichtlichen Angebote

Unter der Kategorie *Integration der ausserunterrichtlichen Angebote* werden Aussagen zusammengefasst, die beschreiben, inwiefern Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote ineinander übergehen und flexible Übergänge möglich sind. Dabei kommt es aber auch zu Aussagen, die Vergleiche, eine Gegenüberstellung, eine klare Abgrenzung der verschiedenen Settings oder eine deutliche Trennung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten beschreiben.

Tabelle 4. Das Wichtigste in Kürze – Integration der ausserunterrichtlichen Angebote

Das Wichtigste in Kürze	
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwischen den befragten Personen gibt es unterschiedliche Haltungen zur Integration von Schule und ausserunterrichtlichen Angeboten. ▪ Die organisatorische Zusammenarbeit mit der TS klappt mehrheitlich und es entsteht Mehrwert für beide Seiten. ▪ In der GTS gelingt die Integration von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten im Sinne der Rhythmisierung aus Sicht der MA und auch aus Sicht der Kinder gut. ▪ Die MA der GTS und die Leitungspersonen sind noch wenig darauf bedacht, die pädagogische Integration der GTS voranzutreiben; auf struktureller Ebene wird einiges unternommen, damit die Integration der GTS in die ganze Schule gelingt.
Erste Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Umgang mit neuen administrativen Abläufen ist unklar, soll aber auf der Ebene der Schulleitung geklärt werden. ▪ Grössere Durchmischung der Kindergruppe in der GTS und Abwechslung, ohne Konstanz zu verlieren ▪ Praktische Probleme bei der Integration ins Schulhaus ▪ Es ist nicht bei allen MA der TS erwünscht, dass Kinder der GTS in die TS spielen kommen.
Zweite Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In der GTS werden von den MA dieselben Regeln und Rituale verwendet wie in der Schule. ▪ GTS-Klassen werden aus pädagogischer Perspektive von aussen als den Regelklassen sehr ähnlich wahrgenommen. ▪ Die Integration der GTS-Kinder nach Zyklus 2 in die Regelklasse ist noch nicht geklärt. ▪ Nur wenige gemeinsame Themen oder Projekte von GTS und den Regelklassen ▪ Die MA der GTS befürworten es, dass sie sich mit den MA der TS austauschen und interagieren können.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule sehen den pädagogischen Mehrwert darin, dass sie die Alltagswelt der Kinder in ihren Tagesablauf integrieren und in den Unterricht und die ausserunterrichtlichen Angebote einfließen lassen können.

„Ich habe den Eindruck, die Kinder leben hier mehr. Es spielen viele Alltagsthemen in die Tagesschule hinein, die man aufgreifen kann.“

Dass die Kinder zwischen den Altersgruppen wechseln, wird als sehr positiv empfunden, zumal es genügend Personal gibt, um diese Flexibilität zu begleiten. Ein solcher Wechsel ist demnach erwünscht und teilweise eingeplant. Die Mitarbeitenden nehmen keine Brüche im Alltag mehr wahr, der Wechsel von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten verläuft fliessend.

In der zweiten Erhebungswelle nehmen die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule die Veränderungen in ihrem eigenen pädagogischen Alltag noch stärker wahr. Sie empfinden es als positiv, dass sie die Kinder den ganzen Tag über betreuen. Dies biete die Chance, die Kinder nicht nur während des Unterrichts, sondern auch in der Freizeit zu erleben und mit ihnen unterschiedlichste Themen zu besprechen.

„Es ist konfliktanfälliger, als wenn man sie nur während dem Unterricht hat, aber es gibt trotzdem auch die Chance, es neu anzufangen und das nochmals anzuschauen. Ganz andere Themen, die den Kindern wichtig sind, nehmen wir wahr. Bei uns ist es das Thema Verliebtsein. Ich habe gestaunt, wie offen sie darüber geredet haben, wie das ein Bedürfnis war. Wenn ich am Mittag oder in der Betreuung nicht hier wäre, hätte ich das gar nicht so mitbekommen, und ich konnte es im Unterricht aufnehmen. Das sind die Chancen, die wir hier haben und vorher verpasst haben.“

Pointiert formuliert wird dies im folgenden Zitat einer Lehrperson aus der Ganztagesesschule:

„Die intuitive Handlungsgrammatik in der Betreuung selbst hat sich extrem verbessert, indem man Kinder und System besser kennt.“

Zur Konfliktlösung meinen die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule, dass Konflikte ausdiskutiert werden müssten, bis eine für alle gangbare Lösung gefunden worden sei. Sie nehmen wahr, dass sie den Kindern mehr Zeit geben können. Die Mitarbeitenden erleben in der Ganztagesesschule ein starkes Gemeinschaftsgefühl, weil zum Beispiel die Kinder der KbF lernen, dass sie sich entschuldigen und Konflikte zu einem guten Abschluss bringen müssen.

„Sie haben hier die Gelegenheit, offen zu sprechen, ohne dass sie jemand auslacht. Und das haben sie gelernt, dass sie das können.“

Für die Lehrpersonen der Ganztagesesschule hat sich die Situation auch hinsichtlich der Integration in die Schule insgesamt verbessert. Sie sind im Lehrerzimmer präsent und suchen Möglichkeiten, um mit den Klassenlehrpersonen gemeinsame Turnstunden zu gestalten. Die Integration zeigt sich auch dahingehend, dass in der Ganztagesesschule dieselben „Schulhausrituale und Projekte“ gelten wie in den Regelklassen. Trotzdem unterscheiden sich die Zeitstrukturen der Ganztagesesschule und der Regelklassen. Innerhalb des Teams der Ganztagesesschule ist ein fließender Übergang zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten möglich. Die Mitarbeitenden können sich im Alltag gegenseitig entlasten. Dennoch sind in der Ganztagesesschule mehrere Personen anwesend, was eine Herausforderung für die Kommunikation und etwaige Absprachen darstellen kann.

„Die Veränderung in der Zusammenarbeit hier ist jetzt sehr entstressend. Ich weiss, wenn ich mit einem Kind nicht klarkomme oder es immer mehr eskaliert, dann kann ich rüber in Küche und dann kann ich eventuell abgeben. Manchmal kommen die Kinder auch selbst. Das ist mega entspannend und cool.“

Leitungsteam (Setting 1–3): Im Leitungsteam wird wahrgenommen, dass die Abläufe bei der Anmeldung von Schülerinnen und Schülern für die Ganztagesesschule unklar sind. Es gibt hier kein gemeinsames Vorgehen. Was einzelne Personen im Leitungsteam irritiert, ist, dass die Entscheidungen, welche Kinder wann im Rahmen der Ganztagesesschule geschult werden, nicht gemeinsam getroffen wurden. Dies betrifft insbesondere die Schülerinnen und Schüler, die die Klasse der besonderen Förderung (KbF)

besuchen, die teilweise in der Ganztagesesschule zu Mittag essen. Welche Gedanken und Konzepte hinter dieser Entscheidung stehen, ist nicht für alle klar.

In der zweiten Erhebungswelle wird thematisiert, dass die Ganztagesesschule die Anmeldungen früher als die Tagesschule an die Eltern verschickt hat. Dies ist für einige Leitungspersonen verständlich, da sie Klassen bilden müssen. Es wurde aber nicht koordiniert, und die Eltern im Quartier wissen eventuell nicht, was die Unterschiede zwischen den Angeboten sind, zumal der Wortlaut ähnlich ist.

Eine weitere Person des Führungsteams schreibt den beiden Settings – Ganztagesesschule und Unterricht mit Tagesschule – unterschiedliche Aufgaben zu. In der Tagesschule sei das Mittagessen ein Schwerpunkt, während der Ganztagesesschule eine stärkere Überschneidung zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten attestiert wird. Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote werden in der Ganztagesesschule als „eine Linie“ wahrgenommen, während Schule und Tagesschule als zwei getrennte Institutionen – zwei Pakete – bezeichnet werden. Insbesondere von Eltern mit wenig Erfahrung in der Organisation des Schulsystems könnte die Aufteilung der Aufgaben auf zwei unterschiedliche Institutionen aus Sicht der Leitungspersonen als Hürde wahrgenommen werden. Insofern kann die Ganztagesesschule eine Vereinfachung für die Eltern darstellen.

„Ja, die Art, wie man es denkt. Tagesschule hat den Fokus Mittagessen und zu schauen, dass das Ganze funktioniert. Und dann müssen wir noch die Betreuung sicherstellen. Bei der Ganztagesesschule muss man die gesamte Linie sehen. Es ist fließend, man ist immer zusammen. Das ist der Unterschied, entweder sind es zwei Pakete oder eben eine Linie.“

Die dritte Schulleitungsperson sieht die Ganztagesesschule als „System im System“, das heisst, dass es sehr wenig Vernetzung zwischen den Regelklassen und den Schülerinnen und Schülern der Ganztagesesschule gibt. Sie beschreibt die beiden Organisationen als „zwei Welten“, die wenig miteinander zu tun haben. Dies wird als unbefriedigend wahrgenommen, wobei der Aspekt der Zeit eine wichtige Rolle spielt. Ihrer Meinung nach muss sich eine solche Beziehung zwischen den Settings noch entwickeln. Eine Möglichkeit ist aus ihrer Sicht eine übergreifende Projektarbeit, die Schülerinnen und Schüler sowohl der Regelklassen wie auch der Ganztagesesschule involviert. Für eine solche Entwicklung wird im Moment die räumliche Zuteilung der Ganztagesesschule und die räumliche Abgetrenntheit einzelner Regelklassen als problematisch wahrgenommen.

„Es sind schon zwei Systeme, aber das Herz, der Lehrplan oder der Umgang mit Heterogenität ist schon derselbe.“

Als übergreifende Themen, die in allen Settings relevant sind, nennen die Leitungspersonen neben den gemeinsamen Regeln die externen Anforderungen – etwa die Umsetzung des LP 21 – sowie den Umgang mit der Leistungsheterogenität und Diversität der Schülerinnen und Schüler.

In der zweiten Erhebungswelle sehen die Leitungspersonen, dass die Tagesschule einen Vorteil für die An- und Abmeldungen der Schülerinnen und Schüler bietet. Hier ist nämlich nur ein Team involviert,

und es müssen nicht noch zusätzliche Absprachen getroffen werden. Die Ganztagesesschule wird von den Leitungspersonen immer noch als etwas Separates wahrgenommen. Sie sind mehrheitlich der Ansicht, dass es sich bei ihr um eine Schule in der Schule handelt. Das war nicht beabsichtigt, beschäftigt die Schulleitung aber das ganze Jahr über. Die Zusammenarbeit gestaltet sich schwierig, da die Aufgaben ungleich auf die drei Schulleitenden verteilt sind. Zudem fehlen ihnen Gefässe, um sich auszutauschen, und der Informationsfluss ist nicht automatisiert. Sie stehen mit der Schulkommission in Kontakt, um diese Probleme anzugehen.

Es gibt ungeklärte Vorgehensweisen beim Budget der Ganztagesesschule und der Tagesesschule, was zu Reibungen geführt hat. Die drei Settings teilen sich ein Budget, und es ist schwierig, die einzelnen Kostenpunkte einzuordnen. Das Leistungsprofil der Küche klarer zu definieren, liegt bei der Schul- und Tagesesschulleitung, im Moment hat dies aber nicht oberste Priorität. Zudem gibt es bei der Nutzung der Räumlichkeiten Konflikte, die die betroffenen Personen vor Ort austragen. Durch die gesundheitlich bedingte Abwesenheit einer Leitungsperson hat sich die Lösungsfindung verzögert.

Die Leitungspersonen sind sich einig, dass die Verzahnung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten noch weiter verbessert werden kann, es sind jedoch bereits viele Veränderungen sichtbar. Viele Konflikte entstehen im Alltag. Das Respektieren der Schulhausregeln ist eine wichtige Grundlage, um Konflikte zu vermeiden, wenn Räume und Materialien gemeinsam genutzt werden. Die dafür nötigen Zeitgefässe fehlen in den Settings und müssten eingerichtet werden. Im Moment läuft vieles informell.

Es gibt wenige inhaltliche Überschneidungen, und die Lehrpersonen wurden noch nicht über die Tätigkeiten in der Ganztagesesschule informiert. Kurz wird angeschnitten, wie der Übergang von der Ganztagesesschule in die Regelklasse, der zu Beginn des nächsten Schuljahres ansteht, wohl funktionieren wird. Konkrete Massnahmen werden hierfür aber noch nicht ergriffen. Die Leitungspersonen gehen davon aus, dass es für diese Kinder schwierig sein könnte, in ein „grösseres und unübersichtlicheres Schulhaus“ zu kommen. Ausserdem gibt es im Zyklus 3 das Fachlehrpersonensystem, das für den Beziehungsaufbau zusätzlich Schwierigkeiten mit sich bringen könnte. Aus pädagogischer Sicht wird auf der Ebene der Leitungspersonen kein Unterschied zwischen der Regelklasse und der Klasse in der Ganztagesesschule gemacht.

„Im Pädagogischen ist es eine Klasse wie andere auch, es ist gleich wertvoll. Der Vorteil liegt rein darin, dass sie in der gleichen Klasse den Tag verbringen können. Der Familiengedanke. Das ist wirklich cool.“

Die Leitungspersonen nehmen an, dass die Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden und den Kindern in der Ganztagesesschule enger sind und mehr Möglichkeiten bestehen, an ihnen zu arbeiten. Die stabilen Gruppen und die Zusammensetzung der Mitarbeitenden werden als positiv wahrgenommen. Jedoch nehmen die Leitungspersonen auch an, dass es den Mitarbeitenden der Ganztagesesschule schwerfallen könnte, sich von den Kindern abzugrenzen und ihre eigenen Bedürfnisse hinsichtlich Pausen und „kin-

derfreier Zeit“ einzuhalten. Eine zu starke Integration von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten könnte so zu einer Überlastung der Lehrpersonen führen.

Insbesondere auch im Vergleich zur Tagesschule sind in der Ganztagesesschule die Zeiten der ausserunterrichtlichen Angebote und Strukturen nach Ansicht der Leitungspersonen ruhiger und strukturierter.

„Im Unterschied zur Tagesschule bietet die Ganztagesesschule stabilere Gruppen. Vom pädagogischen Ziel her organisiert man um die Gruppe herum die Schule und die Betreuung. Das ist der wichtigste Abgrenzungspunkt zwischen Tagesschule und Ganztagesesschule. Die Strukturen sind ruhiger durch die stabile Gruppe.“

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Aus der Regelklasse wird nur vom Setting 2 berichtet; in diesem Schulhaus ist die Ganztagesesschule räumlich integriert. Auch in der zweiten Welle berichten die Lehrpersonen im Setting 3 nur von einem zufälligen persönlichen Kontakt zu anderen Lehrpersonen im Setting 1 oder zu den Kindern. Es gibt keinen offiziellen Austausch, keine offiziellen Informationen oder Gefässe für die dort ansässigen Lehrpersonen.

Einige Lehrpersonen des Settings 2 sehen deutliche Vorteile der Ganztagesesschule gegenüber der Tagesschule, zum Beispiel was die Konstanz der Schülerinnen- und Schülergruppe sowie der Mitarbeitenden betrifft. Die unterschiedliche Rhythmisierung – etwa der Pausenzeiten – kann aus Sicht einer Lehrperson die Organisation schwierig machen, da in der Ganztagesesschule nicht dieselben Regeln gelten (z. B. für die Pausen-Ludothek). Dazu gehört auch der unterschiedliche Stundenplan, da die Ganztagesesschule früher beginnt.

„Und dann auch, weil es so anders organisiert ist. Teils haben sie keine Karte für die Pausen-Ludo, dann muss man Pfand einfordern. Das ist alles so kompliziert.“

In der zweiten Erhebungswelle berichten die Lehrpersonen im Setting 2 von einer Verbesserung des Austausches in den Pausen. Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule sind wieder vermehrt im Lehrerzimmer und gemeinsame Gespräche sind wieder möglich. Sie berichten von einem Bedürfnis auf beiden Seiten, sich auszutauschen. Einige Lehrpersonen im Setting 2 ermöglichen ein gemeinsames Turnen mit einem Teil der Kinder der Ganztagesesschule. Berichtet wird auch von einer spontanen Zusammenarbeit, bei der Mitarbeitende der Ganztagesesschule ein Kind aus der Regelklasse für einen Nachmittag beschäftigt haben.

„Ich habe einen Schüler in meiner Klasse gehabt, da hatte ich Probleme, für ihn habe ich einen Platz gesucht. Sie haben ihre Türe geöffnet und das Kind für den Nachmittag übernommen; das hat mir sehr geholfen.“

Einige Lehrpersonen sehen den Kontakt der Schülerinnen und Schüler und ihren persönlichen Kontakt mit der Ganztagesesschule nicht als unbedingt notwendig an. Bei der Tagesschule entsteht aus Sicht der Lehrpersonen des Settings 2 hingegen ein Austauschbedürfnis allein daraus, dass die beiden Settings

von denselben Kindern genutzt werden. Die Ganztagesesschule wird sogar als für die Schülerinnen und Schüler „nicht existent“ beschrieben.

„Viele Kinder meiner Klasse gehen in Tagesschule über Mittag oder am Abend. Ich habe das Gefühl, sie nehmen Ganztagesesschule gar nicht wahr, sie existiert für sie gar nicht.“

Konkrete gemeinsame Strukturen in Tagesschule und Ganztagesesschule gibt es noch wenige. Die Ganztagesesschule und die Schule haben beispielsweise unterschiedliche Regeln für die Ausleihe der Spielgeräte in der Pause, was als kompliziert wahrgenommen wird.

Noch in der zweiten Erhebungswelle nehmen die Lehrpersonen des Settings 2 die Ganztagesesschule wenig als ein in die Schule integriertes Angebot wahr. Ihre Haltung ist nicht negativ, aber es wurde in der Gruppendiskussion auch nicht reflektiert, welche positiven Auswirkungen die Ganztagesesschule für sie oder für das Gesamte haben könnte. Die Lehrpersonen des Settings 2 sehen nur einen geringen Unterschied zwischen Tagesschule und Ganztagesesschule.

Die Lehrpersonen des Settings 3 äussern sich erst in der zweiten Erhebungswelle zur Integration der Tagesschule und der Ganztagesesschule. Konkrete Vorstellungen über den Alltag in diesen beiden Kontexten haben sie eher nicht. Die Tagesschule wird auch als unabhängige Institution wahrgenommen, die nur wenig mit der gesamten Schule als Organisation verbunden ist.

„Schlussendlich sind es zwei Institutionen, die separat organisiert sind und sich im gleichen Gebäude befinden, man kann einen guten Kontakt haben. Sollte es mehr integriert sein, dann müsste man die Organisationsstruktur verbinden, sonst findet es gar nicht statt.“

Den pädagogischen Beitrag der Tagesschulmitarbeitenden sehen einige Lehrpersonen durchaus als relevant an, weil die Mitarbeitende eine andere Perspektive auf das Kind und dessen Verhalten haben. Ein entsprechender Austausch geschieht aber noch nicht systematisch.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 nehmen den Vorteil der zeitlichen Rhythmisierung in der Ganztagesesschule wahr. Sie betonen, dass weniger Übergänge stattfinden und dabei Orte, Teams und Ansprechpersonen ähnlich bleiben.

„Am Anfang war das sehr getrennt, in der Zwischenzeit mischen wir das ein bisschen mehr und machen das flexibel. Aber da muss man auch Zeit finden um das abzusprechen. Kinder kommen mit dem Wunsch, dass sie zusammen mit Kindern der Ganztagesesschule in die Turnhalle wollen. Es gibt viele Absprachen und ein Hin-und-her-Laufen. Und von den Kindern her wieder ein Zusammenfinden. Und es kommen neue Leute, die wissen die Regeln nicht. Und es kommt vor, dass dann plötzlich ganz andere Regeln gelten in der Turnhalle. Das ist dann schwierig, nicht vor den Kindern zu schimpfen.“

Die Mitarbeitenden der Tagesschule beschreiben diesen anderen Rhythmus auch als Vorteil für die Weitergabe von Informationen innerhalb der Ganztagesesschule. Eine Schwierigkeit ist aus ihrer Sicht die Ab-

grenzung von Ganztagesesschule und Tagesschule. Die Tagesschule im Setting 2 ist eher klein, und es entsteht eine Konkurrenz zwischen den beiden Angeboten, die sich auch in den unterschiedlichen Ausbildungen und Arbeitszeiten widerspiegelt. Seit der Einführung gab es spürbare Veränderungen in den Anstellungsbedingungen (Arbeitszeit und Ausbildung des Personals). Die Kooperation zwischen Schule und Tagesschule sei grundsätzlich gut eingebettet und der Austausch funktioniere gut und sei wohlwollend. Die Mitarbeitenden der Tagesschule müssen sich jedoch aktiv bei der Schule um Informationen bemühen, häufig fließen die Informationen auch über die Schülerinnen und Schüler.

„Ich schaue für meine Gruppe und will sie begleiten. Ich habe nicht Lust, nach den Kindern der Ganztagesesschule zu schauen, weil ich sie nicht kenne.“

Die Kooperation mit der Ganztagesesschule werde noch erprobt. Es gibt einige Herausforderungen, wie verschiedene Regeln in der Turnhalle oder auf dem Pausenplatz, was entweder eine Abgrenzung von der Ganztagesesschule oder gemeinsame Absprachen erfordert. Aus Sicht der Mitarbeitenden der Tagesschule des Settings 2 ist es vor allem für die älteren Schülerinnen und Schüler wichtig, dass eine Zusammenarbeit und eine gewisse Durchlässigkeit bestehen, damit sie auch übergreifend Freundschaften pflegen können. Es gibt aber auch die Tendenz, gerade Gruppen mit jüngeren Kindern konstant zu halten und keinen Austausch zu suchen.

In der zweiten Erhebungswelle äussern sich die Mitarbeitenden der Tagesschule des Settings 2 wenig zur Integration der Ganztagesesschule und der Tagesschule. Sie sind aber weiterhin der Meinung, dass innerhalb des Ganztagesesschulteams Absprachen einfacher sind, da es hier mehr Möglichkeiten und auch gemeinsame Themen für die Kooperation gibt.

Im Setting 3 wird auf die Problematik bei der Abgrenzung auf dem Pausenplatz aufmerksam gemacht. Diese sei schwierig, weil die Gruppen sich mischen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule schauen dann auch nach den anderen Kindern, und sie können sich auch darauf verlassen, dass die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule ihrerseits nach den Kindern schauen, wenn sie mal weg müssen. Dies setzt aber Absprachen voraus, die nicht immer stattfinden, was zu Konflikten führen kann. Einige Mitarbeitende der Tagesschule versuchen zudem, ihre Gruppe zu schützen, da die kleineren Kinder altersbedingt den grösseren Kindern unterlegen sind und daher das gemeinsame Spielen meiden und unter sich bleiben. Die Mitarbeitenden beider Settings unterstützen sich auch beim Spielmaterial und achten darauf, wer sich was nimmt.

Kindergespräche (Setting 1–3): Die Räume werden im Setting 1 von mehreren Gruppen für unterschiedliche Aktivitäten genutzt. Die Kinder erklären, dass die Küche für den Unterricht und für die ausserunterrichtlichen Angebote zur Verfügung steht.

„... wir sind meistens dort am Mittag oder in der Klasse, wir sind auch mal im Unterricht dort, wir nennen es Küche.“

Auch die Angebote vermischen sich, im Unterricht kann gespielt, in der Betreuungszeit gerechnet werden. Die Kinder im Setting 2 nehmen Diskrepanzen zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen An-

geboten vor allem dann wahr, wenn unterschiedliche Regeln in der Tagesschule und in der Schule gelten. Im Setting 2 unterscheiden die Schülerinnen und Schüler klar zwischen der Schule, die zum Lernen da ist, und der Tagesschule, in der man spielt. Ausserdem gibt es in der Tagesschule andere Möglichkeiten, Spiele auszusuchen, als im Kindergarten. In den Kindergesprächen der zweiten Erhebungswelle liessen sich keine Aussagen zur Integration der Angebote finden.

Beobachtung (Setting 1–3): Es konnte in den Settings 2 und 3 beobachtet werden, dass die Tagesschule und die Schule gegenseitig als Thema aufgegriffen werden und die Kinder im jeweils anderen Kontext davon erzählen können. Es bestehen Überschneidungspunkte zwischen der Tages- und der Ganztagesesschule. Die Kinder spielen settingübergreifend miteinander, sie kennen sich von früher. Bei der Beobachtung im Setting 1 fällt hingegen auf, dass sich die Pause und die Unterrichtszeit vermischen.

„Ein Kind zeigt seine Maske, die es mit einem anderen Kind zusammen gebastelt hat. Die Lehrperson fragt, ob es das am Morgen in der Tagesschule gemacht habe. Das Kind sagt, gestern schon. Die anderen Kinder dürfen raten, was die Maske darstellen soll.“

Die Kinder können zwischen Kindergarten und Schule hin und her wechseln. Sie werden auch zum Rechnen aufgefordert, wenn kein Unterricht ist. Die Mitarbeitenden vermischen Freizeit und Unterricht.

In der zweiten Erhebungswelle wurde während der Beobachtung vor allem festgestellt, dass Kinder ihre Erlebnisse und Erfahrungen von der Schule in die Tagesschule einbringen, diese dann aber nicht weiter bearbeitet werden. Die Angebote scheinen zu diesem Zeitpunkt nur wenig miteinander verknüpft zu sein.

6.5.3 Aufgabe – Auftrag – Rollen – Zuständigkeiten

In der Kategorie *Auftrag und Aufgabe, Rollen und Zuständigkeiten* wird dargestellt, inwiefern sich diese für die Befragten durch die Einführung der Ganztagesesschule verändert haben und welche Vorgaben es hier seitens der Bildungsbehörden gibt. Thematisiert werden können Rollenkonflikte und Rollenwechsel, aber auch Beobachtungen dazu, welche Aufgaben von welchen Personen im Alltag wahrgenommen werden. Es geht somit um die professionelle Gestaltung der Rolle und um die Unterschiede hinsichtlich des Selbstverständnisses, die durch die Rollendefinition und -gestaltung entstehen könnten. Darüber hinaus gehören auch Erwartungen an andere auf der Basis des jeweiligen Rollenverständnisses zu dieser Kategorie.

Tabelle 5. Das Wichtigste in Kürze – Aufgaben, Auftrag, Rollen, Zuständigkeiten

Das Wichtigste in Kürze	
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Den MA der GTS ist es gelungen, ein positives professionelles Selbstbild aufzubauen und zu erhalten sowie Austausch und insbesondere gegenseitige Unterstützung zu pflegen. ▪ Aus „Innensicht“ der GTS-Mitarbeitenden bietet die Kombination von ausserunterrichtlichen Angeboten und Unterricht grosse Chancen; das Arbeitsfeld der Mitarbeitenden wird erweitert und die Beziehungen zu den Kindern werden gestärkt. ▪ Die MA der GTS profitieren davon, dass ihre Kolleginnen und Kollegen ihnen bei Entscheidungen und Umsetzungen zur Seite stehen. ▪ In den ersten neun Monaten der GTS hat sich eine positive Arbeitskultur entwickelt, die ein befriedigendes Arbeiten ermöglicht. ▪ Auf Leitungsebene haben sich strukturelle Veränderungen ergeben, die zu einer Umverteilung und Reorganisation der Aufgaben und Zuständigkeiten geführt haben.
Erste Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Zuständigkeiten bei den Leitungspersonen für die verschiedenen Bereiche sind aufzuteilen und die Rollen im Schulleitungsteam neu zu definieren. ▪ Wie sich die Tätigkeiten in der GTS von den Tätigkeiten der TS unterscheiden, ist für LP und MA der TS unklar. ▪ Die Thematik der Professionalität und des professionellen Handelns zwischen verschiedenen Akteuren muss verstärkt beleuchtet werden, damit neu entstehende Professionsbilder etabliert und geschärft werden können. ▪ Die MA der GTS und der TS haben unterschiedliche Rollen; in der GTS gestalten die MA den ganzen Tagesablauf mit, in der TS sind ihre Aufgaben auf bestimmte Zeiten beschränkt.
Zweite Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bei den MA der GTS und den Leitungspersonen ist eine Differenzierung der Rollen und Zuständigkeiten wahrzunehmen. ▪ Die MA der GTS empfinden den Rollenwechsel als bereichernd. ▪ Die MA der GTS nehmen die gegenseitige Unterstützung als positiv wahr. ▪ Für die meisten LP bleibt die GTS eine „Blackbox“, sie sind wenig informiert und teilweise verunsichert. ▪ Leitungspersonen haben Strukturen und Zuständigkeiten neu organisiert und sind bemüht, sich gegenseitig zu unterstützen.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Aufgabe in der Ganztagesesschule hat sich für die Mitarbeitenden zum Teil gegenüber der Arbeit in der Regelklasse stark verändert. Betont wird etwa, dass nun die Verantwortung in der Alltagssituation mit anderen Mitarbeitenden geteilt werden kann. Absprachen und gemeinsame Verantwortung gehören zum Alltag, weil man sich die Räumlichkeiten teilt und mit Mehrjahrgangsklassen arbeitet. Die Mitarbeitenden berichten, dass sie nun gemeinsam für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler zuständig sind. Das ist neu für sie. Schwierig ist es insbesondere dann, wenn sie selbst zwischen unterschiedlichen Rollen – Betreuungsperson oder Lehrperson – wechseln müssen. Nicht nur die Mitarbeitenden, sondern auch die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, die unterschiedlichen Rollen zu akzeptieren. Als Beispiel nennen die Mitarbeitenden, dass am Mittag auch Privates gefragt werden dürfe und eine intimere Atmosphäre herrsche. Während der Unterrichtszeit ist die Beziehung zu den

Schülerinnen und Schülern distanzierter. Dieser Rollenwechsel wird als schwierig erlebt. Jedoch ist es aus Sicht der Mitarbeitenden auch wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sich je nach Situation die Rollen verändern können.

„Für mich hat sich sehr viel verändert. Ich war vorher Klassenlehrerin und für alles selber verantwortlich. Jetzt muss ich sehr viel erklären, was man sich alles überlegt hat. Zum Beispiel hat sich der Raum verändert, wir können gemeinsam drei Zimmer nutzen. Der Unterricht hat sich auch verändert: Wie gestalte ich den Unterricht oder den Stundenplan, wo mache ich auf, wo mache ich zu? Es hat sich sehr viel verändert, und ich bin noch sehr stark am Ausprobieren und teilweise schon wieder am Aufgeben.“

Angesichts der unterschiedlichen neuen Aufgaben testen die Mitarbeitenden verschiedene Modelle und können dabei von der Erfahrung der anderen profitieren. Die flexible Verteilung der Aufgaben bereichert den Alltag, und die Mitarbeitenden berichten, dass sie neue Zugänge zu den Schülerinnen und Schülern finden. Dies wird im Allgemeinen als positiv erlebt, denn man kann bei den Kindern sowohl das Lern- wie auch das Sozialverhalten im gleichen Setting beobachten.

Auch in der zweiten Befragung äussern sich die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule dahingehend, dass sie die professionellen Erlebnisse in der Ganztagesesschule sehr schätzen. Sie wechseln ihre Rolle je nach Setting, sind einmal Lehrperson und einmal Betreuungsperson. Dieser Wechsel betrifft ihre Rolle, ihr Verhalten und auch die Aufmerksamkeit, die sie den einzelnen Schülerinnen und Schülern und deren Lernen geben können. Dies illustriert das folgende Beispiel:

„Mein Erlebnis ist der Übergang am Montag, an dem ich bis halb vier unterrichte und direkt anschliessend betreue bis um 18 Uhr. Ich habe einen fließenden Übergang von Unterricht in Betreuung. Die Reaktionen der Kinder sind spannend. Am Mittag bin ich Betreuer, und ‚Herr Sowieso, haben wir jetzt dann Math?‘, und jetzt ist Math fertig. Wir haben am Mittag einzelne Kinder, die gerne rechnen wollen. Ja, jetzt bin ich dein Mathelehrer und jetzt dein Betreuer. Die Tatsache, dass das eine dort nicht gereicht hat, ich das dann noch machen kann und etwas vorbereitet werden kann – das ist eine Qualität, die ich nicht erleben könnte als reiner Tagesschulmitarbeiter oder Lehrer.“

Die Erlebnisse gestalten sich für die Ganztageseschulmitarbeitenden also deutlich anders als für die Lehrpersonen in Regelklassen und die Tagesschulmitarbeitenden. Die meisten scheinen diesen Sprung im Rollenverständnis gut zu meistern. Der Rollenwechsel verläuft fließend, wird aber durch konkrete Situationen eingeleitet (z. B. Start des Mittagessens, Start des Unterrichts). Spannend ist ausserdem, dass die Mitarbeitenden das Gefühl haben, dass auch die Kinder klar auf diesen Rollenwechsel reagieren und ihn nachvollziehen können.

„Den Tag verbringt man zusammen, innerhalb kürzester Zeit darf man verschiedene Rollen wahrnehmen, und auch das Kind kann sich in verschiedenen Rollen ausprobieren gegenüber uns Erwachsenen.“

In den ersten neun Monaten des Projekts hat sich aber den Mitarbeitenden zufolge auch schon einiges verändert, indem diese Rollen und Zuständigkeiten strukturell und organisatorisch geklärt und die Abläufe geregelt wurden. Mitarbeitende, die keine pädagogische Ausbildung haben, profitieren ihrerseits von der engen Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen:

„In der Tagesschule hatten wir nicht die Möglichkeit, mit Lehrern eng zusammenzuarbeiten, da kann ich selbst profitieren.“

Die enge Kooperation zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen in der Ganztageschule vermittelt einen starken Zusammenhalt innerhalb des Teams. Man unterstützt sich gegenseitig und ist den ganzen Tag gemeinsam für die Kinder verantwortlich, was für alle die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit und die Klärung von Rollen und Zuständigkeiten erhöht. Die Arbeit in der Ganztageschule wird insgesamt als lohnend, wertvoll und professionell wahrgenommen.

„Ich kann an extrem vielen Orten mitmachen und Ideen einbringen, ich finde es extrem interessant, wir haben extrem viele Freiheiten auch als Basisstufe, wie wir den Stundenplan gestalten wollen, wie wir die Räume gestalten wollen, die Zusammenarbeit. Es ist so spannend.“

Leitungsteam (Setting 1–3): Die Leitungsperson des Settings 1 ist für die Teamleitung verantwortlich und gleichzeitig auch in der Ganztageschule tätig. Sie nimmt ihre Aufgabe als Projektleitung wahr und hatte den Auftrag, diese Idee in die Praxis umzusetzen. Die Übersetzungsarbeit zwischen theoretischer Idee und praktischer Umsetzung wird als Herausforderung wahrgenommen, da zum Beispiel seitens der Behörden unterschiedliche Erwartungen bestehen. Dabei kommen die Aufträge sowohl von der Schulkommission wie auch von der städtischen Behörde. Die Leitungsperson sagt, dass sie die neue Aufgabe als Herausforderung wahrnehme und viel investiert habe, um ihre eigene Vision der Ganztageschule umzusetzen. Die Offenheit zwischen den verschiedenen Zimmern und Gruppen ist ihr ein grosses Anliegen, das sie als Mitarbeitende im Alltag auch direkt erleben und bei dem sie dann unmittelbare Rückmeldung geben kann. Sie ist im Unterricht und in der Leitung engagiert und nimmt teilweise eine erhöhte Belastung wahr. Sie versucht zunehmend, im Arbeitsalltag der Ganztageschule verschiedene Teilprojekte zu etablieren und Verantwortung an die Mitarbeitenden abzugeben (z. B. für die Freizeitgestaltung).

Die Leitung der Tagesschulen im Setting 2 und 3 sieht ihren Auftrag darin, die organisatorischen Aufgaben und die Koordination zwischen den Settings und mit den Behörden zu übernehmen. Einige Aufgaben kann sie der Standortleitung der Tagesschule des Settings 2 übergeben. Mögliche Schnittstellen mit der Ganztageschule sehen mehrere Leitungspersonen zum Beispiel im Personalmanagement, bei den Lohnsystemen oder bei der Handhabung der Finanzen in Absprache mit der Leitung der Ganztageschule. Absprachen seien auf professioneller Ebene zu lösen, denn eine klare Abgrenzung der Aufgaben ist aus ihrer Sicht nicht immer möglich. Auch mit dem Sekretariat sind Absprachen zu den finanziellen und organisatorischen Abläufen notwendig.

„Ich bin am Rand von der Ganztagesesschule betroffen. Als Mitglied der dreiteiligen Schulleitung muss ich das Projekt unterstützen, Anteil nehmen, ideell hinter dem Projekt stehen. Dass ich eine Ahnung habe vom Projekt. Ich habe das Projekt auf dem Radar. Ich kann es ohne Probleme ideell unterstützen. Am Rand.“

Die Leitungspersonen, die für die Regelklassen in den Settings 2 und 3 zuständig sind, haben aus ihrer Sicht keinen dezidierten Auftrag gegenüber der Ganztagesesschule. Im Gegensatz dazu ist die Tageschulleitung der Schulleitung unterstellt. Trotzdem ist es auch diesen Leitungspersonen wichtig, das Projekt Ganztagesesschule zu unterstützen und ideell zu vertreten. Schwierig ist teilweise die Integration der unterschiedlichen Aufgaben der Schulleitenden. Das Bewusstsein der gemeinsamen Verantwortlichkeit ist bislang wenig etabliert und muss sich noch entwickeln. Die Ganztagesesschule wird noch als „neues Kind in der Familie“ wahrgenommen, das die Ganztageseschulleitung im Moment noch stark in Anspruch nimmt. Die Aufträge der verschiedenen Leitungspersonen sind bis anhin zu wenig klar definiert und variieren zwischen Gesamtverantwortung und einzelnen Spezialgebieten wie beispielsweise die Stufenzuständigkeit. Schwierig ist auch, wenn die Anliegen der Ganztagesesschule einen Sonderstatus erhalten, weil sie Teil des Projekts sind und so eine Ungleichheit entsteht. Eine Leitungsperson der Regelklassen sieht ihre professionelle Haltung darin, die Offenheit und Kollegialität sowie die Selbstverantwortung zu fördern.

In der zweiten Welle der Interviews zeigte sich, dass die Leitungspersonen die Zuständigkeiten und Funktionen mit Blick auf die Ganztagesesschule noch einmal überdenken. Es soll eine Reorganisation der Zuständigkeiten stattfinden, sodass die Leitung der Ganztagesesschule auch zusätzlich die Leitung der Regelklassenlehrpersonen im Schulhaus Stöckacker übernimmt. Dafür verteilen sich die Aufgaben und Zuständigkeiten auch zwischen den anderen Leitungspersonen neu. Sie sehen es als Aufgabe der Schulleitung an,

„das Ganze zusammenzuhalten, wir sind eine Schule mit verschiedenen Aspekten drin. Operativ habe ich keine Ahnung. Dass wir zu dritt sagen können, dass wir verschiedene Angebote haben, eines davon ist die Ganztagesesschule. Als ein Team auftreten und so kommunizieren.“

Eine Aufteilung der Aufgaben wird als notwendig angesehen, weil die Leitungsperson der Ganztagesesschule teilweise nicht präsent sein konnte. Dabei hat sich gezeigt, dass die Kompetenzen der Ganztageseschulleitung nicht einfach auf eine andere Leitungsperson übertragen werden können, erfordert doch die Führung der Ganztagesesschule nach Ansicht der anderen Schulleitungen ein spezifisches Wissen und Können. Entsprechend gab es verschiedene Engpässe bei der Abdeckung der Aufgaben der Ganztageseschulleitung.

Oberstes Ziel der Leitungspersonen war es, den Betrieb der Ganztagesesschule aufrechtzuerhalten und das Projekt so gut wie möglich zu stützen. Schwierigkeiten ergaben sich aus der Anforderung,

„dass das Projekt nicht zum Abbruch kommt. Dass wir es zu einem guten Zwischenabschluss bringen können, gute Erfahrungen sammeln konnten. Das Personal, wie können

die Belastungen anders verteilt werden oder abnehmen? Dritte Herausforderung: Was heisst Ganztagesesschule und Tagesschule nebeneinander? Das merke ich erst jetzt. Unser Schulhaus ist zu klein für die Ganztagesesschule. So ist die Ganztagesesschule Konkurrenz zur Tagesschule.“

Die Leitungspersonen haben sich im ersten Einführungsjahr sehr stark gegenseitig unterstützt und versucht, die zusätzlichen Aufgaben möglichst gut abzudecken. Nach eigener Aussage stehen sie alle hinter der Ganztagesesschule und haben viel Verantwortung übernommen. Jedoch fand in diesem Prozess auch eine Abgrenzung des Auftrags bei den Leitungspersonen statt. Obwohl eine hohe Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung vorhanden ist, können die Schulleitenden und die Tagesschulleitung nicht alles übernehmen.

„Nein, wir können Stellvertretung und Verantwortung nicht übernehmen, es ist einfach zu früh, wir sind alle neu, die Ganztagesesschule hätte nicht hier starten sollen, weil auf Führungsebene drei neue Leute sind. Das hätte man dort machen sollen, wo die Leitung schon lange so ist. Wir haben mit unseren eigenen Sachen genug zu tun. Wir haben auch ein neues Sekretariat. Das ist sehr schwierig.“

Insgesamt haben die Schulleitenden versucht, den Blick auf die Schule als Ganzes durch eine Umverteilung der Zuständigkeiten und Aufgaben zu ermöglichen. Eine weitere Differenzierung und Konkretisierung der Aufgaben und Zuständigkeiten wird angestrebt.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen des Settings 2 können sich vorstellen, dass die Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen der Ganztageseschulleitung und den Mitarbeitenden eine Herausforderung ist. So ist für sie auch unklar, mit wem sie die Zusammenarbeit suchen sollen. Die Wege bei spezifischen Anliegen sind länger geworden, weil niemand mehr anwesend ist, mit dem man sich absprechen könnte. Vor der Einführung der Ganztagesesschule gab es die „Hausvorsteherin“, die diese Koordinationsaufgabe übernahm.

Die Lehrpersonen im Setting 3 sind überzeugt, dass in der Ganztagesesschule Authentizität für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wichtig ist, da man den ganzen Tag mit ihnen gestaltet. Die Rolle der Regelschullehrperson und der Ganztageseschullehrperson wird von ihnen unter anderem anhand der Qualität der Bindung zu den Kindern unterschieden. Mit Blick auf die Aufgabe der Lehrpersonen in der Ganztagesesschule stellen sich etwa folgende Fragen:

„Sind das dann noch Lehrpersonen? Wie ist das dann als Job? Ist das dann eher eine Mami-Rolle, die dann eingenommen wird? Wenn die Lehrperson eine Mami-Rolle einnimmt, hat man eher eine Bindung zum Kind.“

In der zweiten Gruppendiskussionsrunde haben sich nur noch die Lehrpersonen aus dem Setting 2 zur professionellen Rolle in der Schule, der Ganztagesesschule und der Tagesschule geäußert. Sie wissen wenig über die konkrete Situation, aber sie gehen davon aus, dass die Abgrenzung der unterschiedlichen Rollen in der Ganztagesesschule ein Problem darstellen könnte. Inwiefern diese Situation positiv für

die Kinder sein könnte, ist aber noch nicht ganz klar. Die Lehrpersonen gehen aber davon aus, dass sich die Kinder je nach Rolle der erwachsenen Personen unterschiedlich verhalten können.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschulen der Settings 2 und 3 äussern sich nicht konkret zur Veränderung der Rollen und Aufgaben in der Tagesschule. Sie nehmen aber an, dass diese Tätigkeit viel Flexibilität und Einsatzbereitschaft verlangt.

In der zweiten Erhebungswelle äussern sich die Mitarbeitenden im Setting 2 und 3 konkreter zu ihren Aufgaben und Zuständigkeiten. Im Setting 2 haben sich einige Strukturen verändert, was einen Einfluss auf die schulhausinterne Zusammenarbeit hat. Die Kompetenzen und Zuständigkeiten der Mitarbeitenden werden flexibler gehandhabt und es wird häufiger situativ entschieden. So haben auch alle die Möglichkeit, unterschiedliche Rollen in der Tagesschule einzunehmen und sich persönlich mit ihrem individuellen Wissen einzubringen.

„Ich bin ein absoluter ‚nobody‘. Ich habe minimalste pädagogische Ausbildung ... und bin froh um Unterstützung und Hinweise. Ich bringe einfach eigene Erfahrungen mit, mit fremden Kindern ist die Beziehung zum Beispiel am Tisch ganz anders.“

Die Tagesschulmitarbeitenden des Settings 3 haben sich nicht zu den unterschiedlichen Rollen und Aufgaben geäussert.

Kindergespräche (Setting 1–3): Die Schülerinnen und Schüler lassen im Gespräch erkennen, dass sie die Aufteilung zwischen Spielen und Rechnen nicht immer nachvollziehen. Sie sagen auch, dass sich die Rollen der Mitarbeitenden verändern; so seien diese etwa in den ausserunterrichtlichen Angeboten weniger streng.

„Lehrer sind nicht mehr so streng in der Betreuung, aber in der Schule müssen sie strenger werden.“

Die Kinder nehmen somit einen Unterschied zwischen den verschiedenen Bereichen des Alltags wahr. In den Gesprächen der zweiten Erhebungswelle gab es dann keine Aussagen der Schülerinnen und Schüler mehr zur Aufteilung der Aufgaben zwischen den Mitarbeitenden und den verschiedenen Settings.

Beobachtung (Setting 1–3): Während der Beobachtung im Setting 1 zeigte sich, dass die Mitarbeitenden viel Wert auf die Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern der Ganztageschule legen. Es ist ihnen wichtig, wie die Kinder sie im Alltag wahrnehmen.

„Die mitarbeitende Person fragt, ob sie denn streng sei, eine andere mitarbeitende Person kommt herein und fragt, ob es denn schlimm ist für das Kind, wenn jemand streng ist. Das Kind sagt ja. Sie erklärt, warum sie findet, dass es nicht schlimm ist.“

Insbesondere auf dem Pausenplatz sind die Zuständigkeiten für die verschiedenen Kindergruppen nicht immer klar. Die Mitarbeitenden der Tagesschule wissen beispielsweise nicht, inwiefern sie auch die Verantwortung für die Ganztageschulkinder übernehmen müssen. Unklarheiten bestehen ausserdem bei der Koordination des Essens zwischen der Tagesschule und der Ganztageschule.

6.5.4 Settinginterne Kooperation

Unter der Kategorie *Kooperation* werden Aussagen und Beobachtungen zusammengefasst, die den Austausch zwischen mindestens zwei Personen oder Settings betreffen. Als Setting verstehen wir die Ganztageschule oder den Unterricht mit der Tagesschule als organisatorische Strukturen. Die Zusammenarbeit kann entweder innerhalb des Teams eines Settings, zum Beispiel zwischen den Lehrpersonen im Unterricht oder zwischen den Mitarbeitenden in der Tagesschule oder der Ganztageschule stattfinden. Diese Form des Austauschs nennen wir *settinginterne Kooperation*. Die *settingübergreifende Kooperation* bezieht sich auf die Kooperation zwischen Personen, die nicht im selben Setting arbeiten, also etwa die Zusammenarbeit zwischen der Ganztageschule und der Tagesschule oder zwischen den Lehrpersonen der Schule und den Mitarbeitenden der Tagesschule. Auch die Eltern oder die Herkunftsfamilien werden als eigenes Setting verstanden, das in die Zusammenarbeit eingebunden werden kann (siehe Kapitel 3). Bei der settingübergreifenden ebenso wie bei der settinginternen Kooperation stehen oft der Abgleich oder die Absprache von pädagogischen Werten und Haltungen im Vordergrund.

Tabelle 6. Das Wichtigste in Kürze – Settinginterne Kooperation

Das Wichtigste in Kürze	
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Settingintern gelingt die Kooperation in der GTS gut, die Zusammenarbeit wird durch die geteilten Räume und offenen Türen unterstützt. ▪ Durch einen flexiblen Austausch von Informationen teilen die MA in der GTS die pädagogische Haltung und handeln auch dementsprechend; Offenheit und Flexibilität werden von den MA der GTS als gemeinsame Haltung gelebt. ▪ Das Teamteaching und die aufgebauten Strukturen werden in der zweiten Erhebungswelle als hilfreich beschrieben, die Weitergabe der Informationen kann jedoch noch verbessert werden. ▪ Die Zusammenarbeit der beiden GTS-Klassen funktioniert spontan und gut, vor allem im Aussenbereich. ▪ Die MA der TS berichten in der zweiten Erhebungswelle von einem ungenügenden Informationsfluss mit den Lehrpersonen in ihren Settings.
Erste Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laut den MA der GTS erleichtert die Nähe der Leitungsperson die Zusammenarbeit. ▪ Die MA der GTS finden Gefässe zur Kommunikation wichtig, haben dazu jedoch zu wenige zeitliche Ressourcen. ▪ Die MA der TS nehmen einen Abbau der Teamzeit und fehlende Zeitgefässe wahr und wünschen sich mehr Zeit für Absprachen ▪ Die Leitungspersonen nehmen die Zusammenarbeit im neuen Schulleitungsteam als schwierig wahr.
Zweite Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Teamteaching in der GTS wird als entlastend wahrgenommen. ▪ Die Weitergabe von Informationen im GTS-Team ist noch nicht optimal. ▪ Regelmässige Sitzungen helfen, die Arbeitsbelastung zu reduzieren. ▪ Die MA der TS beider Settings berichten von einem ungenügenden Informationsaustausch mit den LP. ▪ Der Arbeitsalltag in der TS im Setting 2 hat sich verändert, was als positiv wahrgenommen wird.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule bewerten ihre eigene Zusammenarbeit als gut. Diese habe sich auch seit dem Start der Ganztagesesschule deutlich verbessert. Es gibt Herausforderungen, für die man Lösungen sucht. Die personelle Konstanz im Team wirkt sich aus Sicht der Mitarbeitenden positiv auf die Zusammenarbeit aus. Die einzelnen Personen sind motiviert und bringen verschiedene Hintergründe mit, nehmen aber trotzdem eine gemeinsame pädagogische Haltung und Perspektive als Grundlage der Zusammenarbeit wahr. Der Austausch zwischen Personen mit unterschiedlichen Funktionen ist für den reibungslosen Ablauf im Alltag wichtig, insbesondere für das Teamteaching. Diese Kooperation ermöglicht es, Ideen gemeinsam umzusetzen. Es findet aber auch ein Austausch ausserhalb der Arbeitszeiten statt. Die Zusammenarbeit mit der Leitungsperson wird als unkompliziert wahrgenommen, und die Mitarbeitenden sprechen sich oft mit ihr ab, weil sie auch im Alltag in der Ganztagesesschule anwesend ist. Deshalb sehen die Mitarbeitenden eine weniger hohe Hürde, sich an die Leitungsperson zu wenden und Schwierigkeiten anzusprechen. Innerhalb des Settings 1 informieren sie sich fortlaufend gegenseitig, und diese Zusammenarbeit wird als sehr positiv wahrgenommen. Das merken laut den Mitarbeitenden der Ganztagesesschule auch die Kinder, was einen positiven Einfluss auf ihr Verhalten hat.

„Das Positive ist, dass wir im Teamteaching arbeiten. Alleine hat man manchmal viele Ideen, weiss aber nicht, wie man es umsetzen soll. Man hat hier die Möglichkeit, sich auszutauschen. Die Öffnung geschieht nicht nur räumlich, sondern auch vom Denken her.“

In der zweiten Erhebungswelle berichten die Mitarbeitenden, dass sie vom Team getragen werden, einander helfen und gegenseitig ihre Stärken und Schwächen kennen. Sie können sich im Alltag aufeinander verlassen. Das Teamteaching wird als entlastend wahrgenommen, da so immer mehrere Personen wissen, wie die Klasse funktioniert, und es bei Ausfällen geregelte Stellvertretungen gibt.

Die Weitergabe der Informationen zwischen den Mitarbeitenden im Tagesablauf ist noch verbesserungswürdig, da diese Informationen zu vielen verschiedenen Leuten müssen. Durch die enge Zusammenarbeit wissen die Mitarbeitenden aber, wen die Informationen betreffen, und können diese gezielter weitergeben. Die beiden Klassen der Ganztagesesschule gestalten die Freizeit, vor allem im Aussenbereich, öfters spontan zusammen.

Der wöchentliche Sitzungstermin in der Basisstufe hilft den Mitarbeitenden dabei, sich abzusprechen. Die von ihnen aufgebauten Strukturen sind wirksam und die Arbeitsbelastung hat in gewissen Bereichen abgenommen.

„Ich habe gemerkt, da ist eine massive Unterstützung, und man wird vom Team auch getragen, und es wird einem geholfen, und mit der Zeit hat man gemerkt, das waren nicht nur leere Worte, sondern das ist auch so.“

Leitungsteam (Setting 1–3): Die Leitungspersonen haben unterschiedliche Auffassungen von den für die Zusammenarbeit erforderlichen Ressourcen. Zum Beispiel sehen es nicht alle als notwendig an, neue, institutionalisierte Gefässe für den Austausch unter den Mitarbeitenden der Tagesschule zu schaffen. Diese müssten nun umdenken und ihre Tätigkeiten an die neuen Rahmenbedingungen anpassen. Das brauche vor allem Zeit. Auch auf Leitungsebene hat man den Eindruck, dass in der Ganztagesesschule die Zusammenarbeit zwischen Betreuungspersonen und Lehrpersonen Hand in Hand geht. Der Vorteil im Setting der Ganztagesesschule ist, dass alle Personen am gleichen Ort tätig sind. Leitungspersonen, die für unterschiedliche Teams in unterschiedlichen Settings zuständig sind, empfinden es als schwierig, diese Teams zusammenzubringen. In der Ganztagesesschule ist aus Sicht der Leitungspersonen das Ineinanderfließen von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten noch in der Entwicklungsphase. Es gibt ungeklärte Fragen, und das Team ist teilweise mit den alltäglichen Aufgaben bereits überbelastet. In Setting 1 müssten aus Sicht der betreffenden Leitungsperson mehr Möglichkeiten geschaffen werden, um sich auszutauschen. Ausserdem wird es als wichtig empfunden, dass die Haltung aller Teammitglieder ähnlich ist, egal welchen professionellen Hintergrund sie mitbringen. Damit Betreuung und Unterricht zusammengeführt werden können, brauche es Reflexion und Entwicklungszeit. Die Leitungspersonen sehen zum Teil die Notwendigkeit, die Mitarbeitenden zur Zusammenarbeit anzuleiten, denn wenn viele Personen anwesend seien, brauche es auch mehr Austausch. In einem nächsten Schritt sollen diese Haltungen zur Kooperation noch verschriftlicht werden.

„Im Alltag ist das Ineinanderfließen von Betreuung und Unterricht, auch vom Team her, weiterhin in der Entwicklungsphase, da konnten wir noch nicht alle Fragen klären, auch dass das Team nicht überbelastet ist. Dass man Gefässe generiert, wo sie sich austauschen können.“

In der zweiten Erhebungswelle geht es zusätzlich um die Kooperation zwischen Schule und Tagesschule. Bei der Tagesschule ist das Abmelden innerhalb des Settings ein grosses Problem. Es besteht hier Unklarheit, ob die Lehrpersonen oder die Eltern verantwortlich sind, was sich auch bei den Gruppendiskussionen der Tagesschulmitarbeitenden zeigt.

Die Tagesschulleitung hat das Infomaterial für die Eltern in Zusammenarbeit mit den Schulleitenden überarbeitet mit dem Ziel, dass die Eltern den Unterschied zwischen den beiden Angeboten so gut wie möglich verstehen und eine informierte Entscheidung treffen können.

Die Schulleitung hofft auf die weitere Ermöglichung von Sitzungsgefässen für die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule. Mit deren Hilfe haben sich die Strukturen, wie zum Beispiel die Übergänge oder die Unterstützung im Team, etabliert.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen des Settings 3 nehmen an, dass es infolge der besseren personellen Ressourcen in der Ganztagesesschule mehr Möglichkeiten für Ausflüge gibt als in der Tagesschule.

„Ich kenne die Rahmenbedingungen zu wenig, aber praktisch, wenn es mehrere Leute sind, dann kann man zum Beispiel in den Wald gehen, ohne eine Betreuungsperson zu organisieren.“

In der zweiten Befragungswelle wird die interne Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit der Tagesschule vermehrt thematisiert. Eine Zusammenarbeit mit der Tagesschule ist bei den Lehrpersonen im Setting 3 fast nicht vorhanden. Sie sehen es aber als Aufgabe der Schulleitung, diese Zusammenarbeit zu fördern, und stehen der Tagesschule positiv gegenüber. Man ist sich einig, dass die Tagesschule im Setting 3 ihre Arbeit gut mache und man jederzeit vorbeigehen könne, wenn man ein Anliegen habe.

Es gibt bei Problemfällen oder disziplinarischen Massnahmen einen Austausch mit der Tagesschule. In solchen Fällen arbeiten einige Lehrpersonen eng mit den Mitarbeitenden der Tagesschule zusammen. Die Lehrpersonen im Kindergarten haben einen regeren Austausch mit den Mitarbeitenden der Tagesschule, weil die Kinder jeweils abgeholt werden. Allgemein gehen diejenigen Lehrpersonen, die einen persönlichen Kontakt zu den Mitarbeitenden haben, vermehrt bei der Tagesschule vorbei und pflegen diese Kontakte.

„Ich habe viel Austausch mit der Tagesschule, da ich oft sehr spezielle Kinder habe und es wichtig ist, dass wir zusammenarbeiten. Bei disziplinarischen Sachen arbeiten wir sehr eng zusammen.“

Auch bei der Klärung von organisatorischen Fragen kommt es zur Kooperation. Einzelne Lehrpersonen im Setting 3 gehen direkt auf die Tagesschulleitung zu und besprechen ihre Anliegen, wenn es nötig ist. Dies wird auch von der Tagesschulleitung so wahrgenommen. Der Kontakt zur Tagesschule im Setting 3 hat sich allgemein, so die Wahrnehmung, gegenüber früher verbessert. Einige Lehrpersonen sind nicht über personelle Veränderungen in der Tagesschule informiert, andere schon, da sie die Kinder aus dem Kindergarten abholen und so einen direkten Kontakt pflegen.

Einige Lehrpersonen versuchen ihre Klassenzimmer zu öffnen und bemühen sich um eine Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen. Ideen zur Kooperation zwischen den Stufen und mit den Parallelklassen liegen vor, erst wenige werden aber bereits genutzt. Ein fachlicher Austausch findet über die Lehrmittel auf den gleichen Stufen statt, stufenübergreifend tauscht man sich weniger aus. In den Pausengesprächen im Lehrerzimmer herrschen allgemeine erzieherische oder pädagogische Themen vor.

Die Lehrpersonen im Setting 2 berichten von einer guten Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden der Tagesschule. Sie geben alle Informationen, die die Tagesschule betreffen, weiter. Die Zusammenarbeit ist in ihren Augen eng und gut, findet aber zu wenig häufig statt. Es gab früher Konzepte und Abmachungen zu gewissen Fragen, die zum Teil im Laufe der Zeit vergessen wurden, zum Teil aber noch angewendet werden.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschule des Settings 2 sagen, es gebe immer eine Möglichkeit, sich auszutauschen. Förderlich für die Kooperation sei, wenn man im Team auch mal Zeit habe, um zusammenzusitzen. Sie sehen aber einen zusätzlichen Bedarf für Gefässe auf der

Strukturebene. Im Setting 3 sprachen die Mitarbeitenden der Tagesschule Themen an, die lediglich ihren Alltag in der Tagesschule betreffen. Ihnen zufolge gibt es zu wenige Möglichkeiten, um sich auszutauschen. Bei Absprachen wird hauptsächlich über alltägliche Probleme gesprochen. Vor der Einführung der Ganztageschule und vor den strukturellen Veränderungen infolge der Einführung des Lehrplans 21 war der interne Kontakt im Team der Tagesschule gut. Jetzt empfinden die Mitarbeitenden, dass ihre Zeit für Absprachen sehr eingeschränkt ist. Sie arbeiten seit der Umstrukturierung öfter allein und nicht mehr wie früher zu zweit. Das führt dazu, dass Konflikte zwischen den Mitarbeitenden nicht mehr während der Arbeitszeit gelöst werden können, sondern dies in der unbezahlten Zeit erfolgt.

„Der Austausch muss während der Betreuungszeit stattfinden. Du kommst einfach früher, aber das ist ja nicht bezahlt.“

In der zweiten Erhebungswelle thematisieren die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 ihre Arbeitsabläufe im Alltag, die in den vergangenen Monaten klarer geworden sind. Sie wissen nun besser, wer im Team für was zuständig ist. Die Zusammenarbeit im Team hat sich ebenfalls verändert. Es sehen sich nicht mehr immer alle Mitarbeitenden gleich häufig wie früher. Zudem sind zwei neue Mitarbeitende dazugekommen. Neben den administrativen Aufgaben ist auch noch Platz für spontane Abmachungen. Die Mitarbeitenden helfen bei der Einarbeitung und arbeiten teilweise enger zusammen. Einige Mitarbeitende der Tagesschule im Setting 2 bemühen sich auch um einen Austausch mit den Lehrpersonen, um in Erfahrung zu bringen, was die Kinder im Kindergarten oder in der Schule gerade machen.

Die für die Tagesschule im Stöckacker verantwortliche Person bringt Informationen von der Schule ins Team, da sie über das „schwarze Heft“ (in das die wichtigsten Schulinformationen eingetragen werden) und den E-Mail-Verkehr stärker eingebunden ist als die anderen Mitarbeitenden. Im Alltag ist der Informationsfluss zwischen Schule und Tagesschule oftmals nicht optimal. Viele Informationen kommen erst über die Kinder in die Tagesschule, worauf die Mitarbeitenden bei den Lehrpersonen nachfragen.

Es gibt unterschiedliche pädagogische Haltungen zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule. Man versucht, sich im Alltag aus dem Weg zu gehen, da kein Kompromiss gefunden wurde.

Die Tagesschulmitarbeitenden im Setting 3 berichten, dass sie noch nie engen Kontakt mit der Schule hatten, und mit der Ganztageschule ist dies ähnlich. Man weiss voneinander, arbeitet aber grösstenteils allein. Die Zusammenarbeit im Team hat sich zumindest an bestimmten Tagen durch die Ganztageschule und den Lehrplan 21 verändert; die Mitarbeitenden der Tagesschule arbeiten nun enger zusammen und haben dadurch mehr Bedarf, sich abzusprechen. Kontakt mit den Lehrpersonen gibt es vor allem bei Problemen mit den Kindern.

Der regere Kontakt mit den Lehrpersonen erfolgt eher auf Initiative der Mitarbeitenden der Tagesschule und nicht seitens der Lehrpersonen. Informationen, beispielsweise wenn Landschulwoche ist, dringen nicht bis in die Tagesschule durch, obwohl sie davon betroffen ist, wenn aus diesem Grund einige Kinder fehlen. Die Lehrpersonen wissen zwar, welche Kinder die Tagesschule besuchen, es ist aber

kein Austausch etabliert. Die Tagesschulmitarbeitenden im Setting 3 sehen sich als Teil der Schule und möchten informiert werden.

Die Tagesschulleitung fördert die Zusammenarbeit und den Informationsaustausch mit der Schule mit dem Ziel, die Tagesschule stärker einzubinden. Das merken die Mitarbeitenden der Tagesschule, und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen im Setting 3 hat sich aus ihrer Sicht verbessert. Es gibt weniger Kinder in der Tagesschule, dadurch arbeiten weniger Leute in ihr und die Informationen fließen besser. Die Mitarbeitenden nutzen Nischen und kleine Freiräume, um sich abzusprechen, Gefässe dafür haben sie im Alltag jedoch nicht. Sie geniessen es, nicht mit den Lehrpersonen zusammenarbeiten zu müssen, da sie befürchten, dass es sonst komplizierter wäre und hierarchischer miteinander umgegangen würde. Sie selber verstehen sich eher als Freizeitgestaltende, weniger als Lehrpersonen. Die Mitarbeitenden sind sich einig, dass es mit weniger Regeln auch weniger Probleme gibt. Die wenigen Regeln, die sie haben, sind klar, weshalb es auch weniger zur Diskussion kommt.

„Ich genieße es, dass im Team zurzeit keine Lehrperson arbeitet. Ich bin jetzt viele Jahre hier, es gab immer gute Lehrpersonen, aber sie haben oft fixe Konzepte. Ich glaube, früher hatte es viel mehr Regeln, das ist immer noch eine ständige Diskussion, die Regeln ... trotz der schwierigen Bedingungen erhalten wir den Alltag mit weniger Regeln besser am Leben.“

Beobachtung (Setting 1–3): Im Setting 1 wechseln sich die Mitarbeitenden beim Erklären im Unterricht ab und besprechen ihre Meinungen und Haltungen. Sie schicken Kinder zu anderen Mitarbeitenden, um Dinge abzuklären oder nachzufragen. Sie führen jedoch in der Pause auch bei Anwesenheit der Kinder private Gespräche, weil es zu wenige Rückzugsmöglichkeiten gibt. Es gibt eine institutionalisierte Mitarbeiterbesprechung. In diesem Zeitraum werden die beiden Klassen der Ganztageschule zusammengelegt, damit möglichst viele Mitarbeitende an der Besprechung teilnehmen können. Die Mitarbeitenden ziehen bei Sanktionen (z. B. System mit gelben Karten) an einem Strick und vertreten diese gemeinsamen Haltungen auch gegenüber den Eltern.

Während der Beobachtung wurden Informationen von den Mitarbeitenden der Tagesschule an die Leitung des Settings 2 weitergegeben. Es fanden verschiedene Absprachen statt, zum Beispiel darüber, welche Kinder anwesend sein müssen und bestimmte Angebote wahrnehmen können oder dürfen. Über die Absprachen erfolgt auch eine Aufgabenteilung innerhalb des Settings 2. Im Setting 3 klären die Mitarbeitenden der Tagesschule beim Mittagessen, wer welche Aufgabe oder Gruppe übernimmt. Die Leitungsperson nutzt das Mittagessen für den Austausch mit den Mitarbeitenden, zum Beispiel um abzuklären, welche Kinder krank sind. Schwierig sind auch personelle Übergänge im Verlauf des Nachmittags, wenn die Mitarbeitenden der Tagesschule wechseln und sich absprechen müssen.

„Ein Mitarbeitender sagt laut, dass er besprechen möchte, was sie nun machen, wer von ihnen die Küche macht. Ein anderer Mitarbeitender sagt, dass er das macht, der andere antwortet, dass er gerade genug Kinder hatte und gerne die Küche machen würde.“

Während den ausserunterrichtlichen Angeboten gibt es auch im Setting 3 wenige Möglichkeiten für einen Austausch. Dieser erfolgt daher spontan, etwa am Mittagstisch, an dem beispielsweise diskutiert wird, welche Mitarbeitenden der Tagesschule sich wohin setzen sollen. Was den Austausch zwischen Mitarbeitenden einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits betrifft, scheint keine gemeinsame Praxis etabliert zu sein. Einige Mitarbeitende möchten zum Beispiel noch mit bestimmten Schülerinnen und Schülern etwas besprechen, was andere nicht als sinnvoll oder nicht als ihre Aufgabe ansehen, da sie davon ausgehen, dass sie sich um alle Kinder in gleichem Masse kümmern sollen. Der Küchendienst ist bei den Mitarbeitenden der Tagesschule beliebt, gestattet er doch eine „kinderfreie Zeit“ zwischen den Arbeitseinheiten. Die Mitarbeitenden diskutieren entsprechend, wer diese Aufgabe übernehmen kann.

Auch in der zweiten Erhebungswelle konnten zahlreiche Situationen der settinginternen Kooperation beobachtet werden. Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 klären im Alltag, wer welche Aufgaben erledigt und wer dafür verantwortlich ist. Sie kontrollieren beispielsweise auch, ob die Kinder gewisse Materialien für die Tagesschule dabei haben. Beim Übergang vom Kindergarten in die Tagesschule tauschen die Mitarbeitenden Informationen aus, wenn sie Kinder abholen.

In der Tagesschule geben die Mitarbeitenden im Laufe des Tages Informationen zu den Kindern untereinander weiter. Auch Eltern lassen teilweise Informationen über die Lehrpersonen an die Tagesschule weiterleiten. Die Lehrpersonen setzen der Kooperation mit den Eltern aber auch Grenzen. Anmeldungen zur Tagesschule, die direkt zu den Lehrpersonen kommen, werden ans Sekretariat verwiesen.

6.5.1 Settingübergreifende Kooperation

Tabelle 7: Das Wichtigste in Kürze – Settingübergreifende Kooperation

Das Wichtigste in Kürze	
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zur settingübergreifenden Kooperation gibt es unterschiedliche Haltungen und Praxen. ▪ Die LP haben einen regeren Kontakt zu den MA der TS als zur GTS, die MA der TS berichten gleichzeitig von einem ungleichen Informationsfluss, da sie in vielen Fällen den Kontakt suchen und auf die TS aufmerksam machen. ▪ In der zweiten Erhebungswelle wird ein Austauschprojekt der GTS und TS thematisiert, bei dem die Kinder ihre Freunde im jeweils anderen Setting besuchen können. ▪ Im Schulhaus Stöckacker wird ab nächstem Schuljahr eine Schulleitungsperson für beide Settings zuständig sein; die Zusammenarbeit der GTS mit den Regelklassen hat sich gemäss allen Leitungspersonen verbessert.
Erste Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturelle Eigenheiten der Settings und Anstellungsbedingungen verhindern den Austausch. ▪ Die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten kann zu Problemen in der Kommunikation führen. ▪ Die Aufteilung der Rollen und Zuständigkeiten ist klarer geworden, und es gibt die Möglichkeit einer zeitgleichen, gemeinsamen Nutzung, die auch wahrgenommen wird. ▪ Die MA der TS müssen sich aktiv um Informationen und um die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen bemühen. ▪ Die MA der Ganztageschule haben regen und ungezwungenen Kontakt zu den Eltern.

Das Wichtigste in Kürze	
Zweite Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die MA der GTS ermöglichen ein Austauschprojekt, bei dem die Kinder ihre Freunde im jeweils anderen Setting besuchen können. ▪ Im Schulhaus der Settings 1 und 2 wird ab nächstem Schuljahr eine Schulleitung für beide Settings zuständig sein. ▪ Die Zusammenarbeit der GTS mit den Regelklassen hat sich gemäss allen Leitungspersonen verbessert.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule möchten sich stärker mit externen Akteuren vernetzen. Bereits jetzt haben sie mehr Kontakt zu den Eltern. Die Art des Kontakts hat sich ebenfalls gewandelt. Aus Sicht der Mitarbeitenden stellt diese Kommunikation eine Herausforderung dar, und es sollten Gefässe gefunden werden, um den Kontakt intensivieren zu können.

„Wir sind aber noch ein bisschen ein eigener Planet, der durchs Weltall fliegt. Ich hoffe, das können wir noch besser vernetzen.“

In der zweiten Erhebungswelle berichten die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule davon, dass sie sich bemühen, vermehrt mit den Regelklassen zusammenzuarbeiten. Zudem machen sie mit der Tagesschule zusammen Ausflüge. Sie ermöglichen das Austauschprojekt, bei dem die Kinder ihre Freunde im jeweils anderen Setting besuchen können, und sie nutzen die Turnhalle und den Pausenplatz gemeinsam.

Leitungsteam (Setting 1–3): Aus Sicht der Leitungspersonen gibt es durchaus Ideen für die gemeinsame Nutzung der Räumlichkeiten und eine settingübergreifende Zusammenarbeit. Die Alltagskommunikation zwischen den verschiedenen Settings erfolgt jedoch vorwiegend per Telefon. Die direkte Kommunikation, zum Beispiel zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule der Settings 2 und 3 oder der Ganztagesesschule, sind eher selten. Grundsätzliche Aspekte klären die Leitungspersonen untereinander. Vor allem die Tagesschule im Setting 2 ist in die neue Zusammenarbeit mit der Ganztagesesschule involviert. Dort gab es Probleme mit einzelnen Personen, die die Räumlichkeiten nicht teilen wollten, und es wurden aus Sicht der Leitungspersonen wenig professionelle Gespräche geführt. Die Schulleitung ist hauptsächlich für die Kommunikation zwischen den verschiedenen Settings verantwortlich, und auch sie nimmt die Elternarbeit als Herausforderung wahr. Angesprochen wird zudem, dass die Ganztagesesschule auch für Externe sichtbar sein sollte, zum Beispiel für den Elternrat. Teilweise suchen die Leitungspersonen selbst das Gespräch und zeigen sich interessiert. Sie wollen deutlich machen, dass auch die Schulleitung sich für das Projekt interessiert und hinter ihm steht.

Eine Herausforderung bleibt die Aufteilung der verschiedenen Aufgabengebiete im Schulleitungsteam. Es gibt einige Aufgaben, die eine settingübergreifende Kooperation notwendig machen. Ausserdem gibt es spezifische Aufgaben, die einem bestimmten Ressort zugeteilt sind, so zum Beispiel die Pflege der Beziehungen mit der Schulkommission.

In der Ganztagesesschule sind die beiden Altersgruppen noch wenig vernetzt. Die Leitungsperson sucht aber den Kontakt zu anderen Freizeitakteuren, etwa zur Musikschule, oder wird von diesen für eine Zusammenarbeit angefragt. Die Kommunikation zwischen der Ganztagesesschule und den Regelklas-

sen ist noch nicht geklärt, im Moment ist der Kontakt bewusst reduziert. Die Ganztagesesschule soll nicht als geschlossenes System gesehen werden, die Linien und die Schnittstellen, zum Beispiel zu den Eltern oder den Behörden, müssen aber klar definiert sein.

„Wichtig ist, dass man trotzdem noch eine gewisse Offenheit bewahrt. Man darf sich nicht als geschlossenes System sehen. Sondern es braucht eine gewisse Durchlässigkeit. Das ist sicher eine Herausforderung.“

Die Leitungspersonen thematisieren in der zweiten Erhebungswelle eine Veränderung in den Zuständigkeiten für das Schulhaus Stöckacker (Setting 1 und 2). Durch die Bündelung der Verantwortung für die Regelklassen im Setting 2 und die Ganztagesesschule auf eine Person im kommenden Schuljahr soll sich der Zusammenhalt bei den Lehrpersonen verbessern. Die Schulleitung für die Regelklassen ist dann auch an deren Schulhaus vertreten. Dadurch sollen die Wege für die Lehrpersonen kürzer werden und Probleme leichter geklärt werden. Zudem ist eine Ansprechperson für die Eltern vor Ort.

Die Zusammenarbeit der Ganztagesesschule mit den Regelklassen hat sich nach Aussage aller Leitungspersonen verbessert, sie ist aber noch nicht da, wo sie sein sollte. Es hat sich eine Kooperation von unten her, von den Kindern aus, ergeben. Als Konflikte auftraten, wurde die Zusammenarbeit gestoppt und ausgesetzt, bis diese gelöst waren. Die Zusammenarbeit zwischen den Settings gestaltet sich aus Sicht der Leitungsebene noch immer schwierig.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen im Setting 2 empfinden sich selbst als Störfaktoren, wenn sie die Ganztagesesschule besuchen, und schauen daher nur bei dringenden Angelegenheiten vorbei. Es scheint ihnen unklar zu sein, ob die Mitarbeitenden gerade Zeit für sie haben oder nicht. Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule sind auch weniger häufig im Lehrerzimmer. Ausserdem erstaunt es die Lehrpersonen im Setting 2, dass die Lehrpersonen der Ganztagesesschule nicht bei den Zyklussitzungen anwesend sind.

„Sie sagen immer, ihr dürft auch zu uns kommen, ich fühle mich aber immer als Störenfried, ich habe nie den Eindruck, jetzt hat jemand Zeit. Es ist immer etwas am Laufen, und ich gehe ohne Not nicht hin.“

Der Kontakt zur Tagesschule im Setting 2 ist enger, da die Kinder aus den eigenen Klassen dorthin gehen. Einige Lehrpersonen sind offen für eine inhaltliche Zusammenarbeit mit der Ganztagesesschule, haben dabei aber eher das letzte Quartal des Schuljahres im Auge. Eine Zusammenarbeit wird als zusätzliche Belastung für die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule empfunden und auf die vorgegebenen Anlässe wie das Weihnachtssingen und den „Räbeliechtliumzug“ begrenzt. Momentan ist die Ganztagesesschule auch an einem seit Jahren etablierten Kulturvermittlungsprojekt nicht dabei.

Die Abwesenheit der Lehrpersonen der Ganztagesesschule an den Zyklussitzungen erwähnen auch die Lehrpersonen im Setting 3. So ergibt sich für sie kein Austausch mit ihnen, da sie an einem anderen Schulhaus arbeiten. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen im Setting 2 hat jedoch kaum zugenommen. Einige Lehrpersonen im Setting 3 freuen sich auf die Zusammenarbeit mit der Ganztagesesschule.

le, wobei aus ihrer Sicht von einem Austausch die Lehrpersonen auf pädagogischer Ebene mehr profitieren würden als die Kinder.

Die Lehrpersonen des Settings 3 haben ebenfalls wenig Kontakt zur Tagesschule im eigenen Schulhaus. Da die Tagesschulmitarbeitenden bis 18.00 Uhr arbeiten, können sie nicht an den Sitzungen der Lehrpersonen teilnehmen. Einige Lehrpersonen finden, dass es durchaus möglich ist, mit der Tagesschule zusammenzuarbeiten, wenn man sich um eine Beziehung bemüht. Manche delegieren zum Beispiel Wünsche der Kinder nach spezifischen Aktivitäten an die Tagesschule, da dafür im Unterricht kein Platz ist.

Die Lehrpersonen im Setting 2 merken in der zweiten Gruppendiskussion an, dass die gemeinsamen Schulanlässe die Lehrpersonen der Regelklasse und der Ganztageschule miteinander in Verbindung bringen und ihnen ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln. Die beiden Teams haben aber noch immer verschiedene Schulleitungen und keine gemeinsamen Sitzungen. Zudem bemängeln die Lehrpersonen, dass keine Informationen zu neuen Mitarbeitenden weitergegeben werden, sodass sie nicht alle Angestellten der Ganztageschule kennen.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Nach Ansicht der Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 müssten neue Tagesschulmitarbeitende den Lehrpersonen vorgestellt werden, damit man sich im Schulhaus gegenseitig kennt. Auch mit den Kindern müsse man ins Gespräch kommen, um herauszufinden, in welche Klasse sie gehören. Bei der schulhausinternen Zusammenarbeit brauche es mehr Absprachen, weil gleich mit der Basisstufe und dem Zyklus 2 der Ganztageschule zwei neue Akteure dazugekommen sind. Der Überblick über die Pausen-Ludothek beispielsweise wird schwieriger, da die Kinder nicht mehr ohne weiteres zugeordnet werden können. Es fehlt eine Ansprechperson in der Ganztageschule, die für die Organisation des Alltags zuständig ist und die Zusammenarbeit koordiniert.

Einige Mitarbeitende der Tagesschule wünschen keine Durchlässigkeit bei den Schülerinnen und Schülern in den ausserunterrichtlichen Angeboten, weil dies einen Mehraufwand bedeuten würde. Die verantwortliche Person für die Tagesschule im Setting 2 koordiniert die Zusammenarbeit mit der Ganztageschule, wenn sie anwesend ist. Das soll ihre Mitarbeitende entlasten und den Kindern mehr Möglichkeiten eröffnen.

Im Winter würden gerne mehr Kinder am Nachmittag in die Tagesschule kommen, da es draussen kalt ist. Es ist aber Sache der Eltern, das Angebot der Tagesschule zu nutzen und ihre Kinder anzumelden. Die Mitarbeitenden gehen aber auch auf die Eltern zu und bieten dies an. Die Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und Tagesschule bei Anlässen wie dem Räbeliechtliumzug ist im Moment noch nicht institutionalisiert und wird von einzelnen Mitarbeitenden der Tagesschule in die Wege geleitet.

Neu nehmen Mitarbeitende der Tagesschule auch an der Lehrpersonenkonferenz teil. An einen Austausch zwischen Tagesschule und Schule war anfangs nicht gedacht worden, da man davon ausging, dass die Lehrpersonen in der Tagesschule arbeiten. Konflikte unter Kindern, die in der Schule beginnen und in die Tagesschule mitgebracht werden, können nicht gelöst werden, da betroffene Kinder

und Lehrpersonen bereits nach Hause gegangen sind. Auch werden abwesende Kinder von den Lehrpersonen nicht gemeldet.

Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 3 haben kaum Kontakt zur Ganztagesesschule und auch nur wenig zu den Lehrpersonen der Tagesschulkinder und im Schulhaus. Sie erzählen, dass sie schon immer zu den Lehrpersonen gehen mussten, wenn sie etwas wissen wollten. Der Kontakt zwischen den Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 und den dortigen Lehrpersonen sei besser, weil das Schulhaus kleiner sei.

„Bei uns ist eine ziemliche Holschuld bei den Lehrpersonen, aber auf der anderen Seite ist eine hohe Erwartung, dass wir die Lehrpersonen informieren, von uns her aktiv werden. Das ist manchmal ein Gefälle.“

In der zweiten Erhebungswelle sprechen die Tagesschulangestellten im Setting 3 vom fehlenden Kontakt zur Ganztagesesschule. Sie sind vor allem über die Küche von der Ganztagesesschule betroffen. Die in der Küche tätigen Personen berichten, dass die Ganztagesesschule viel von ihnen fordere, aber kaum etwas zurückkomme. Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 3 sehen die Ganztagesesschule nicht als Konkurrenz zur Tagesschule im gleichen Schulhaus, sondern sehen eher eine fehlende Zusammenarbeit, die bei der Nutzung der gleichen Infrastruktur angebracht wäre.

Der Informationsfluss zwischen der Tagesschule und der Schule oder den Eltern ist im Setting 3 nicht immer gegeben. Es ist auch unter den Mitarbeitenden unklar, welche Personengruppe die Kinder bei der Tagesschule abmelden muss, die Lehrpersonen oder die Eltern.

Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 berichten, dass die Zusammenarbeit und die Berührungspunkte mit der Ganztagesesschule durch die Kinder entstehen. Die anfänglich rege Zusammenarbeit vor allem in der Turnhalle wurde jedoch wegen Konflikten vorläufig gestoppt. Die Mitarbeitenden beider Settings haben ein Papier ausgearbeitet, damit einheitliche Regeln für alle teilnehmenden Personen gelten.

„Dann gibt es noch die Turnstunden. Dort sind einfach die grösseren Kinder dabei. Vorher war es schwierig, dann haben wir es auf Eis gelegt. Ich habe dann ein Papier erarbeitet. Qualitätsstandards für den Umgang während der Turnstunden.“

Beobachtung (Setting 1–3): Im Setting 2 wurde zwischen der Tagesschule und der Ganztagesesschule vereinbart, dass sich zwei Kinder, die vorher zusammen in der Klasse waren, einmal in der Woche sehen können. Es war zu beobachten, dass sich Mitarbeitende der beiden Settings längere Zeit austauschten. Die Aufsicht auf dem Pausenplatz kann zwischen den Settings fließend übernommen werden, wenn sie sich kurz absprechen. Kooperationen mit ausserunterrichtlichen Anbietern, wie dem Fussballtrainer, sind wichtig für die Mitarbeitenden der Tagesschule, da man sich absprechen muss, wann die Saison wieder anfängt. Die Mitarbeitenden der Tagesschule klären auch mit den Eltern, wann und wer die Kinder abholt.

Im Setting 3 liess sich beobachten, dass Geschehnisse aus der Tagesschule auch in der Schule aufgegriffen werden. Thematisiert wird zudem, wenn Geschwister von Kindern in die Ganztagesesschule gehen. Dasselbe gilt auch für die Tagesschule.

Im Setting 1 ist ein reger Kontakt zu den Eltern zu beobachten. Das zeigt sich etwa dann, wenn Kinder krank sind oder Eltern Fragen oder Probleme haben. Externe Personen können auch während der Schulzeit vorbeikommen. Die Regelung der Ausleihe von Spielgeräten in der Pause ist für die Ganztagesesschule und die Tagesschule nicht zufriedenstellend, da sie unterschiedliche Vorstellungen haben, wer was ausleihen darf. Eine Mitarbeitende sieht genau hier den Unterschied zwischen den Settings und den Mehrwert der Ganztagesesschule. Die Ganztagesesschule legt mehr Wert auf die pädagogische Unterstützung des Spiels, dafür werden für das gemeinsame Spiel erst die Regeln festgelegt. Die Ganztagesesschule spielt in der Turnhalle mit der KbF und den Kindern der Tagesschule. Zum Schluss merken die Mitarbeitenden der beiden Settings sie an, dass sie dies öfters machen könnten.

„In der Turnhalle sind bereits die Schülerinnen und Schüler der Tagesschule mit einer Mitarbeitenden am Spielen bzw. Aufräumen. Die Mitarbeitenden der GTS und der TS sprechen ab, dass sie noch zusammen Verstecken spielen.“

Die Beobachtungen der zweiten Erhebungswelle zeichnen ein ähnliches Bild. Auf dem Pausenplatz spielen die Kinder aus beiden Settings oftmals in Altersgruppen zusammen. Es wird häufig Fussball gespielt oder die Kinder nutzen die Schaukel oder den Kletterturm. Bei den ausserunterrichtlichen Angeboten im Freien sind oftmals zusätzlich Kinder aus dem Quartier dabei, die keinem ausserunterrichtlichen Angebot angehören. Entstehen Konflikte, werden sie von den gerade anwesenden Erwachsenen gelöst, unabhängig davon, welche Kinder involviert sind. Bei grösseren oder länger andauernden Konflikten kommen in vielen Fällen die Mitarbeitenden der jeweiligen Settings dazu. Spielen die Kinder der Tagesschule und der Ganztagesesschule zusammen, passen sich die beiden Settings einander an und lassen die Kinder fertig spielen, auch wenn ein anderes Programm geplant ist. Die Mitarbeitenden der beiden Settings unterhalten sich auch miteinander, wenn sie zusammen die Aufsicht haben, und pflegen einen wohlwollenden Umgang miteinander.

Es gibt ein Austauschprojekt für einzelne Kinder, das es ihnen ermöglicht, ihre Freundinnen und Freunde im jeweils anderen Setting zu besuchen. Der Besuch findet an vordefinierten Tagen für eine gewisse Zeit statt. Dies betrifft in einem Fall auch die Mittagsbetreuung, da ein Kind in der Tagesschule und nicht in der Ganztagesesschule zu Mittag isst. Die Lehrpersonen und die Mitarbeitenden sprechen in vielen Fällen kurz mit den Eltern, die ihre Kinder holen oder bringen. Manchmal unterhalten sie sich auch länger, sie scheinen sich gut zu kennen und sprechen nicht nur über die Kinder. Auch erklären sie, was sie den Tag durch machen werden. Die Personen der beiden Settings sprechen teilweise spontan ab, dass sie gemeinsam etwas tun könnten. Bei schulhausübergreifenden Themen arbeiten die Tagesschulmitarbeitenden aus Setting 2 und 3 zusammen und besuchen sich mit den Kindern wechselseitig, um sich abzusprechen.

6.5.2 Reform – Schulentwicklung

Mit der Kategorie *Reform – Schulentwicklung* wird dargestellt, wie die Mitarbeitenden die Informationen zur Reform – das heisst zur Einführung der Ganztageschule – wahrnehmen. Dabei geht es um die Wahrnehmung von Prozessen, die zu Neuerungen, Weiterentwicklung oder Veränderungen geführt haben (z. B. im Rahmen des Lehrplans 21, der Mehrjahrgangsklassen, der Basisstufe etc.). Diese können sich auch aktuell zum Erhebungszeitpunkt noch in der Entwicklung befinden. In dieser Kategorie werden ausserdem Weiterentwicklungsmöglichkeiten besprochen, die mit der Einführung der Ganztageschule zusammenhängen: Visionen, Erwartungen und Vorhaben im lokalen Kontext. Der Fokus richtet sich darauf, welche Möglichkeiten mit der Einführung der Ganztageschule als Bildungssystemreform in Zusammenhang gebracht werden.

Tabelle 8. Das Wichtigste in Kürze – Reform und Schulentwicklung

Das Wichtigste in Kürze	
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die MA der GTS sind in der ersten Erhebungswelle im Alltag mehr belastet als vorher in den Regelklassen; in der zweiten Erhebungswelle berichten sie von einer ruhigeren Gruppe und etablierten Strukturen, die die Zusammenarbeit und den Alltag erleichtern. ▪ Die MA der TS berichten in der ersten Erhebungswelle von einer kleineren Kindergruppe und mehr Ruhe im Alltag, zudem sind sie räumlich entlastet worden. ▪ Die MA der TS im Setting 2 sind im Alltag mit den Kindern viel im Austausch mit der GTS und haben im Verlauf der Zeit Regeln aufgestellt und Konflikte bewältigt; die MA der TS im Setting 3 spüren vor allem die negativen Veränderungen ihrer Arbeitsbedingungen durch das zusätzliche Angebot. ▪ Das Problemfeld der Zusammenarbeit löst sich gemäss den Leitungspersonen durch eine verbesserte Zusammenarbeit im Schulhaus auf. ▪ Ein Wachstum der GTS wird angestrebt, um den Betrieb effizienter zu gestalten und die MA zu entlasten.
Erste Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die MA der GTS hatten infolge der hohen Belastung seit Schulbeginn keine Möglichkeit, pädagogische Aspekte und organisatorische Fragen zu klären. ▪ Die MA der TS werden mit neuen Angebotsformen und Gruppenzusammensetzungen konfrontiert. ▪ Die LP nehmen teilweise eine hohe Arbeitsbelastung wahr, was sie dazu bewegt, den Austausch mit der TS und der GTS nicht zu suchen. ▪ Die Leitungspersonen sehen die Ursache für die Veränderungen in der TS seit Schulbeginn eher beim neuen Lehrplan als bei der GTS und möchten konkrete Veränderungen für die Betroffenen. ▪ Die Kinder berichten von der Möglichkeit, die 5. und 6. Klasse im Schulhaus Stöckacker in der GTS zu besuchen.
Zweite Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die MA der GTS haben Strukturen, wie zum Beispiel Ruhezeiten, geschaffen und gehen auf die Bedürfnisse der Kinder ein. ▪ Den MA der GTS fällt es leichter, sich von der Arbeit zu distanzieren. ▪ Die Verzahnung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten wird von den Leitungspersonen als gut wahrgenommen und soll sich weiter verbessern. ▪ Die Leitungspersonen sprechen sich für ein Wachstum der GTS aus.

Das Wichtigste in Kürze	
	<ul style="list-style-type: none"> Die GTS hat Auswirkungen auf die Arbeitspensen und die Kinderzahl der TS im Setting 3, die LP im Setting 3 berichten gleichzeitig, dass sie kaum Berührungspunkte mit der GTS haben und nicht regelmässig informiert werden.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden schätzen die Möglichkeit, sich einzubringen und zu bestimmen, wie der Alltag in der Ganztagesesschule verlaufen soll. Die Einführung der Ganztagesesschule hat jedoch viele Veränderungen mit sich gebracht. Innerhalb eines Jahres entstanden unter grossem Zeitdruck neue Kommunikations- und Koordinationsprozesse. Die Veränderungen betreffen aus Sicht der Mitarbeitenden nicht nur die Schule, sondern auch die Bildungsbehörden, das Schulamt und die Leitungsebene. Die Mitarbeitenden sehen es als Nachteil, dass die Kinder sehr viel in den Schulräumen sind und etablierte Gefässe fehlen, um sich abzusprechen. Sie nehmen viele Unsicherheiten und „Baustellen“ wahr, werden aber von der Leitungsperson nicht unter Druck gesetzt.

Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule berichten in der zweiten Gruppendiskussion von einer ruhigeren Gruppe, die stürmische Phase zu Beginn hat sich gelegt. Sie haben Strukturen wie die Ruhezeiten geschaffen und kennen allmählich die Kinder und ihre Bedürfnisse. Sie berichten auch davon, zu Beginn Situationen aus der Ganztagesesschule „mit nach Hause genommen“, sich also auch nach Feierabend mit Problemen aus dem Schulalltag beschäftigt zu haben; dies habe sich nun aber verbessert.

„Im Herbst habe ich viel mehr Situationen heimgenommen.“

Die Basis für ihr Handeln ist das Leitbild der Schule Schwabgut, das leicht abgeändert wurde. Sie haben eine Zusammenarbeitsvereinbarung mit pädagogischen Grundsätzen konzipiert, die aber seit letztem Herbst noch nicht fertiggestellt ist. Die pädagogischen Grundsätze teilen sie aber auch dann, wenn sie nicht schriftlich vorliegen, und sie haben eine sehr ähnliche Haltung. Sie sehen die Bereitschaft, in einem solchen Setting zu arbeiten, als Voraussetzung für gewisse gemeinsame Vorstellungen.

Leitungsteam (Setting 1–3): Die Leitungspersonen sind teilweise noch neu im Amt und haben nur einen kleinen Teil des Reformprozesses miterlebt. Somit sind auch Strukturen der Vorgängerinnen und Vorgänger im Alltag noch präsent, und neue Visionen und pädagogische Haltungen werden erst nach und nach umgesetzt, wie zum Beispiel die neue Organisation des Alltags in der Tagesschule im Setting 3. Parallel zum Projekt Ganztagesesschule läuft auch die Einführung des Lehrplans 21. Die Veränderungen im Stundenplan haben eine Wirkung auf die Nachfrage nach Angeboten ausserhalb des Unterrichts. Die Gruppen der Tagesschule im Setting 3 werden kleiner und die Mitarbeitenden müssen sich für eine Zusammenarbeit untereinander öffnen. Alltägliche Aufgaben und Arbeiten haben im Moment Vorrang vor Entwicklungsprojekten. Eine Konkurrenzsituation zwischen Tagesschule und Ganztagesesschule ist für die Leitungspersonen vor allem im Setting 2 zu spüren.

Die Ganztagesesschule wird aber von den Leitungspersonen als mögliches Modell der Zukunft wahrgenommen, da sie zwei Organisationen in sich vereint. Sie machen sich Gedanken zur Weiterentwicklung der Schule, dazu, was mit dem Personal passieren könnte, zur Küche oder zu den Anstellungen.

Aus Sicht einer Schulleitung muss die Umstrukturierung der Schule hin zu einem Ganztagesesschulsystem von Anfang an begleitet werden und die Ganztagesesschule muss langsam wachsen. Es stellt sich die Frage, ob sich die Ganztagesesschule im Setting 1 stabilisieren kann oder ob in anderen Schulen auch Ganztagesesschulen eingerichtet werden. Transparenz ist den Leitungspersonen in der Kommunikation wichtig, weil sonst Ängste aufkommen können. Die Leitungspersonen des Regelschulbetriebs gehen davon aus, nur eingeschränkt Einfluss auf die Weiterentwicklung der Ganztagesesschule zu haben. Es ist denkbar, dass in den drei verschiedenen Settings weiterhin die Teilsysteme nebeneinander bestehen bleiben, aber gleichzeitig zu einem Gesamtsystem zusammenwachsen. Eine Herausforderung stellt auch die Weiterführung der Ganztagesesschule auf der Oberstufe dar. So ist noch offen, wie die Schülerinnen und Schüler aus der Ganztagesesschule wieder in das Regelschulsystem integriert werden können. Wichtig ist es aus Sicht der Leitungspersonen ausserdem, die Eltern und die Gemeinde mit einzubeziehen und so die Akzeptanz des Systems zu erhöhen. Die Ganztagesesschule soll dabei kein Ersatz für die Familie sein. Durch den grösseren Stellenwert der Ganztagesesschule im Alltag der Kinder muss deutlicher abgegrenzt werden, welche Aufgaben der Schule, der Tagesschule, der Ganztagesesschule und der Familie zukommen.

Die Aufbauphase der Ganztagesesschule hat gezeigt, dass mehr Zusammenarbeit zwischen den Leitungspersonen erforderlich ist. Die räumliche Aufteilung im Schulhaus im Setting 1 und 2 ist problematisch, zumal die Regelklassen neu durchmischt wurden und sich noch finden müssen. Auch die Konzepte der zeitlichen Rhythmisierung in der Ganztagesesschule und die personelle Zusammensetzung müssen aus Sicht der Schulleitungspersonen optimiert werden. Möglicherweise ist mehr pädagogisches Personal in der Ganztagesesschule erforderlich. Die Parallelität der verschiedenen Settings verbraucht viel Energie, und Anpassungen sind für eine erfolgreiche Weiterführung notwendig.

Die Ganztagesesschule soll aus Sicht der Ganztagesesschulleitung eine „Schule für alle“ sein und ein Lebens- und Lernort, an dem jede und jeder sich wohlfühlen und einbringen, mitgestalten und mitarbeiten kann. Die Leitungsperson der Ganztagesesschule findet es wichtig, dass an einer gemeinsamen Haltung sowie an gemeinsamen Strukturen und Umsetzungsformen gearbeitet wird, um die verschiedenen Settings besser integrieren zu können. Jeder im Team hat unterschiedliche Kompetenzen und Zuständigkeiten in der Freizeit oder im Unterricht. Die Kapazitäten der Ganztagesesschule sind aus Sicht der Leitungspersonen noch nicht ausgeschöpft, und es ist ihnen zufolge denkbar, dass es ein weiteres Wachstum geben wird. Das Ziel seien vier Klassen; die Vision der Schulleitung und der Schulkommission sei es, dass das ganze Schulhaus zur Ganztagesesschule wird. Die Einbettung der Ganztagesesschule in das gesamte Schulsystem sei aber nicht einfach. Auswirkungen betreffen nicht nur das unmittelbare Umfeld, und es seien noch viele Fragen offen.

Eine Leitungsperson spricht von einer Startphase von zwei Jahren, in denen keine grösseren Probleme auftreten, als Ziel für die Ganztagesesschule. Im zweiten Jahr soll sich die Ganztagesesschule konsolidieren und sich ein Normalbetrieb einstellen. Die Leitungspersonen sind sich einig, dass die Verflechtung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten gut läuft und das Team motiviert ist und gute pädä-

gogische Arbeit leistet. Sie sprechen sich für ein Wachstum der Ganztagesesschule im Setting 1 aus, um das Personal der bestehenden Klassen zu entlasten. Die Rede ist von einem Endausbau mit vier Klassen. Den Umstieg von den Regelklassen zur Ganztagesesschule sehen sie als mögliche Entwicklung in der Zukunft.

„Auch von der Nachfrage her ist das Interesse im Quartier da. In der Basisstufe werden es 25 Kinder sein und im Zyklus 2 20 Kinder. Das ist das Maximum. In einem Jahr kommt der Zeitpunkt, um eine Vergrößerung zu besprechen.“

Ganztagesesschulen sollten nach Ansicht einer Leitungsperson zentral gelegen sein und mehrere Klassen führen, damit Kinder aus dem ganzen Schulkreis sie besuchen können. Momentan kommen nur Kinder aus dem Quartier in die Ganztagesesschule im Schulhaus Stöckacker. Momentan entzieht sie den Regelklassen und der Tagesschule in den Settings 2 und 3 die Kinder, was zu weniger Klassen und kleineren Pensen für die Angestellten führt. Aus diesem Grund besteht derzeit kein Interesse, die bestehende Ganztagesesschule auszubauen. Wenn andere Ganztagesesschulen und Schulen mithelfen, können die Nachteile aufgefangen werden.

Das Quartier verändert sich, es wird gebaut und andere Bevölkerungsschichten werden angezogen. Für sie ist die Ganztagesesschule möglicherweise attraktiv. Die Leitungspersonen können sich vorstellen, dass die jüngeren Kinder zunächst die Ganztagesesschule im Setting 1 besuchen und später, wenn sie älter sind, in die Tagesschule gehen. Die älteren Kinder können dann die Angebote wechseln, die jüngeren Kinder in der Gruppe bleiben. Die Ganztagesesschule hat keine Nachwuchsprobleme, momentan sind nur wenige in der 6. Klasse, die in die Oberstufe kommen würden.

Eine Leitungsperson sieht die Basisstufe im Schwabgut nicht als optimale Lösung an, da die Klassen zu heterogen sind. Bis zum Umbau ist das aber noch kein Thema, da die Räume nicht dafür geeignet sind. In der Schulkommission werden Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität besprochen.

Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule sind einer hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt, was an der Startphase des Projekts und an den personellen Engpässen liegen kann.

Solange die Ganztagesesschule und die Tagesschule dieselben Familien ansprechen, müssen die beiden Profile geschärft werden. Momentan zieht die Ganztagesesschule die Kinder von der Tagesschule ab. Dies und die Einführung des Lehrplans 21 hat zu einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der Angestellten der Tagesschule und zu einer Reduktion der Pensen geführt. Mit den Veränderungen des Stundenplans im Rahmen des Lehrplans 21 geht ein Viertel der Angebotsstunden verloren. Das schränkt die Arbeitsmöglichkeiten massiv ein. Das Team ist zudem überaltert und nicht so gut durchmischt, da die Ganztagesesschule die gut qualifizierten Personen abgeworben hat. Dies geschieht auch in den anderen Schulhäusern mit geplanter Ganztagesesschule – eine Entwicklung, die zu zusätzlichen Problemen führt.

Die Tagesschule könnte die Aufgabenhilfe und Lernbegleitung ganz auf andere Angebote abschieben und abgekoppelt vom Schulischen eine partizipative Freizeitgestaltung durchführen. Das ist eine Idee, die bislang nicht mit dem Schulamt geklärt wurde. Weil ein Teil der Kinder abgewandert ist, gibt es

kleinere Gruppen, und weniger Leute sind zur gleichen Zeit am Arbeiten. Die Belastung für einzelne Mitarbeitende steigt, der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist nicht im gleichen Umfang möglich – hier zeigt sich die grösste Veränderung.

Die Reorganisation der Kinderbetreuung der Stadt Bern wird als Thema von fast allen Leitungspersonen aufgegriffen. Die Ganztagesesschule könnte bei dieser Reform eine ähnliche Position übernehmen, wie die Tagis sie momentan innehaben. Mit mehr Betreuungsstunden und mehr Personal wäre es möglich, diejenigen Kinder aufzufangen, die sonst in einem normalen Tagesschulbetrieb nicht zurechtkommen. Die Ganztagesesschulen sollten in entsprechende Überlegungen mit einbezogen werden.

Die Führungspersonen sehen die Entwicklungen im Bereich der Kinderbetreuung der Stadt Bern als einfache und funktionierende Lösung – gerade für die Eltern der Kinder im Schwabgut, die wenig Bezug zum Schulsystem haben. Die Reorganisation der Kinderbetreuung könnte wiederum Auswirkungen auf die Mitarbeitenden der Tagesschule haben.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen im Setting 2 wurden an einer Lehrerkonferenz über das Projekt informiert. Dieses war laut Aussagen der Lehrpersonen schon seit mehreren Jahren ein Thema, die Realisierung dauerte aber etwas länger. Die Medien haben ebenfalls zur Bekanntheit des Themas unter den Lehrpersonen beigetragen. Einige Lehrpersonen sind davon ausgegangen, dass die Ganztagesesschule eine Basisstufe wird, da ein solches Modell schon länger diskutiert wurde. Die Lehrpersonen im Setting 2 haben unterschiedliche Haltungen zur Ganztagesesschule. Manche sehen sie als Lösungsansatz für die fehlende Betreuung der Kinder durch die Schule am Mittag und Nachmittag; anderen zufolge gibt es aber bereits die Tagesschule, die sich dieser Problematik annimmt. Die Einführung der Tagesschule beschreiben Lehrpersonen, die sie erlebt haben, als fließend, während die Einführung der Ganztagesesschule ihnen als Bruch erscheint. Dies wird damit begründet, dass die Lehrpersonen der Ganztagesesschule vorher in den Regelklassen im Schulhaus unterrichtet hätten und nun kaum mehr zu sehen seien, da sie zu viel zu tun hätten. Zwar gibt es Angebote für die Lehrpersonen im Lehrerzimmer, diese fehlenden sozialen Kontakte zu überwinden, sie werden aber als wenig fruchtbar erlebt.

Die Umsetzung der Ganztagesesschule nehmen die Lehrpersonen als zu schnell wahr, insofern innerhalb eines Jahres der Umbau, die Besetzung mit Personal und die Planung erfolgten. Dies hätte langsamer umgesetzt und breiter abgestützt werden müssen. Die Lehrpersonen kennen die Namen der Kinder der Ganztagesesschule nicht, was dazu führt, dass sie als anonym wahrgenommen werden. Auch die mit der Reform einhergehende räumliche Aufteilung ist nicht optimal für die Lehrpersonen. Ein Gruppenraum wurde ersatzlos gestrichen. Eine Lehrperson musste bereits zweimal das Schulzimmer wechseln. Zudem sind zwei Regelklassen im Schulgebäude mit der Ganztagesesschule angesiedelt. Dadurch sind sie von den anderen beiden Regelklassen räumlich und örtlich getrennt. Nach Wahrnehmung der Mitarbeitenden hat dies die Zusammenarbeit erschwert.

Die Lehrpersonen im Setting 3 erwähnen, dass es in der Schulentwicklungsgruppe schon lange ein Thema ist, eine Ganztagesesschule zu eröffnen, nicht nur in der Stadt Bern. Das Team wurde fortlaufend

informiert und musste sich vor ca. zwei Jahren schriftlich zur Ganztagesesschule und zu seinen Erwartungen äussern.

Die Lehrpersonen im Setting 3 berichten, dass sie kaum Berührungspunkte mit der Ganztagesesschule haben. Sie sehen die Leute nicht mehr und bekommen manchmal Informationen über die Kinder, die sie treffen. Im Vorfeld wurden sie gut über die Entwicklung der Ganztagesesschule informiert und gefragt, ob sie zur Mitarbeit bereit seien, jetzt hören sie aber kaum mehr etwas. Sie haben ihre aktuellen Informationen aus den Medien und sind auf dem gleichen Stand wie die anderen Lehrpersonen im Kanton Bern.

„Ich habe Infos zur Ganztagesesschule aus der Zeitschrift *Education*, da war ein Artikel zur Ganztagesesschule, wir hier sind also in Bezug auf die Ganztagesesschule gleich informiert wie alle Lehrpersonen im Kanton Bern.“

Das Interesse an der Ganztagesesschule hat bei den Lehrpersonen im Setting 3 nachgelassen, weil sie nichts mehr davon hören. Sie wünschen sich mehr Informationen. Auch hinsichtlich der Entwicklung der Ganztagesesschule wäre es wichtig, wenn die Lehrpersonen informiert würden, da sie potentielle Mitarbeitende in Ganztagesesschulen sind. Die Lehrpersonen der Ganztagesesschule sind momentan nicht in den Zyklusgruppen tätig, was die Lehrpersonen im Setting 3 bedauern.

Die Lehrpersonen im Setting 3 berichten davon, dass nicht allen Eltern der Kinder klar war, was eine Ganztagesesschule ist und wie sie sich von den Regelklassen und der Tagesschule unterscheidet. Manche Eltern hatten die Vorstellung, dass es in der Ganztagesesschule zusätzliche Fördermassnahmen gäbe, und meldeten ihre Kinder aus diesem Grund an. Später wechselten sie wieder in die Regelklassen. Das Kollegium der Ganztagesesschule bleibt nicht konstant, es gibt immer wieder Wechsel und Stellvertretungen, ohne dass die Lehrpersonen die Betreffenden kennen oder ausreichend kennenlernen. Auch die Schulleitung und die Hauswirtschaft haben gewechselt, sodass vieles neu ist.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 2 wurden zum Teil stark in den Planungsprozess eingebunden und für eine Mitarbeit in der Projektgruppe angefragt. Es fühlen sich aber nicht alle Mitarbeitenden gleich gut informiert und einbezogen. Für die Tagesschule im Setting 2 sind die Auswirkungen der Veränderungen spürbar. Da weniger Kinder in die Tagesschule kommen, ist die eigene Gruppe konstanter und ruhiger geworden. Dafür wird aber auch weniger Personal gebraucht, und durch die Einführung des Lehrplans 21 haben die Kinder nun weniger Hausaufgaben. Es ist für die Mitarbeitenden der Tagesschule schwieriger geworden, einen Überblick zu erhalten, weil die Kinder weniger und unregelmässig Hausaufgaben bekommen. Zudem hat sich der Alltag der Tagesschule verändert, da die nachmittägliche Stunde für die Hausaufgabenhilfe weggefallen ist. Die Mitarbeitenden der Tagesschule sehen hier einen Grund dafür, dass die älteren Kinder nicht mehr in die Tagesschule kommen. Einige Kinder haben zudem in die Ganztagesesschule gewechselt. Eine Mitarbeitende oder ein Mitarbeitender sieht die konstant bleibenden Räume in der Ganztagesesschule kritisch, die konstant bleibende Gruppe sei jedoch ein Vorteil.

Die Mitarbeitenden der Tagesschule aus dem Setting 3 glauben, dass es für die Ganztagesesschule eine Herausforderung ist, ein Gleichgewicht zwischen Erziehung und Unterricht zu finden. Ausserdem führen sie verschiedene negative Entwicklungen in ihrem Alltag auf die Einführung der Ganztagesesschule zurück. Sie wurden im Frühling von der damaligen Leitungsperson informiert und zur Mitarbeit eingeladen. Dann haben sie lange nichts mehr gehört, bis es so weit war. Einige Mitarbeitende fühlen sich zu wenig informiert. Auch die Eltern und Kinder wurden nur knapp informiert und mussten sich schnell für oder gegen eine Anmeldung entscheiden.

Aus Sicht der Mitarbeitenden sind Informationen über die Ganztagesesschule und die reellen Auswirkungen nicht kongruent. An einer ersten Informationssitzung hiess es, es gebe keine Klassenschliessungen und Stundenkürzungen wegen der Ganztagesesschule. Dies sei nun doch sehr schnell passiert, und die Aufgaben in der Tagesschule hätten sich verändert. Die Meinungen gehen auseinander, ob dies mit der Ganztagesesschule oder der Einführung des Lehrplans 21 zu tun hat. Das aktuelle Konzept der Tagesschule mit den altershomogenen Gruppen sehen einige Mitarbeitende der Tagesschule als nicht mehr zukunftsfähig an. Die Ganztagesesschule sei schon immer ein politisches Thema in Bern gewesen und sei vielleicht zu schnell konkret geworden, sie sei nicht durchdacht und „reingedrückt“ worden. Die Ganztagesesschule werde ins Zentrum gestellt, das andere zweitrangig darum herum platziert. Das wird als unfair empfunden. Die Mitarbeitenden der Tagesschule konnten bei den Veränderungen nicht mitentscheiden, obwohl sie Ideen gehabt hätten.

Die Mitarbeitenden der Tagesschule im Setting 3 stören sich daran, dass die Ganztagesesschule ihre Anmeldeformulare bereits früher versenden kann als die Tagesschule. Die Eltern der Kinder sind schlecht informiert und kennen den Unterschied nicht. Die Mitarbeitenden sagen, dass sie Angst um ihre Stellen haben, da weniger Kinder in die Tagesschule kommen und das Ganze schlecht koordiniert ist. Die Infrastruktur der Küche ist nicht auf eine solche Menge an Essen ausgelegt und stösst an ihre Grenzen.

Die Mitarbeitenden wünschen sich daher, dass ihre Lage bei der Auswertung genauer betrachtet wird. Sie mussten ihre Pensen verringern und werden schlecht über die Vorgänge informiert, was bei ihnen zu einer grossen Verunsicherung geführt hat. Zudem konnten sie die Ganztagesesschule noch nicht besuchen, um sich selbst ein Bild zu machen.

Es wurden zwei Gruppen zusammengelegt, da es zu wenige Kinder waren. Es gibt mehr Situationen als früher, in denen sie die Kinder allein lassen müssen, weil es an Personal fehlt. Das beschreiben die Mitarbeitenden zwar als Grenzfälle, diese kommen aber immer häufiger vor. Der Einfluss der Ganztagesesschule auf die Tagesschule wurde nicht eingeplant. Zum Teil sind es bis zu zwei Drittel weniger Kinder. Dies hängt auch mit dem Lehrplan 21 zusammen, da nun die Hausaufgabenhilfe zu einem grossen Teil weggefallen ist. Der Zeitpunkt der Einführung war aus Sicht der Mitarbeitenden ungünstig gewählt. Die Mitarbeitenden der Tagesschule Stöckacker berichten, dass die Hausaufgabenhilfe und die damit verbundene Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen mit dem neuen Lehrplan entfallen.

„Es wurde eine Gruppe aufgemacht, wir haben eine zusammengelegt am Montag und Freitag, weil es zu wenige Kinder hat.“

Die verantwortliche Person für die Tagesschule fühlt sich nicht direkt konkurriert, da es auch eine Entlastung für die Tagesschule gebracht hat. Hinzu kommen die beiden Ganztageschulklassen, die ebenfalls Freizeitaktivitäten anbieten, was es vorher nicht gegeben hat.

Kindergespräche (Setting 1–3): Die Kinder berichten mit Blick auf die Basisstufe, dass manche immer spielen dürften oder nur am Morgen Schule hätten und manche Kinder immer „rechnen“ müssten.

6.6 Partizipation in Schule, Tagesschule und Ganztageschule

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der Hauptkategorie *Partizipation* dargestellt. Zentrales Thema der Partizipation sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die der anderen Akteure. In drei Unterkapiteln werden die „Möglichkeiten aus Sicht der Kinder“ (Kapitel 6.6.1), die beschriebenen „Gefässe oder Instrumente“, die die Partizipation ermöglichen (Kapitel 6.6.2), sowie Aussagen über die Partizipation anderer Akteure (z. B. Eltern, Mitarbeitende; Kapitel 6.6.3) beschrieben. Äusserungen zum (pädagogischen) Nutzen der Partizipation wurden mit „Partizipation als Werthaltung“ (Kapitel 6.6.4) codiert. In der zweiten Erhebungswelle wurde stärker auf diese Fragestellung fokussiert als in der ersten.

Tabelle 9. Das Wichtigste in Kürze – Partizipation in Schule, Tagesschule und Ganztageschule

Das Wichtigste in Kürze	
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> Die SuS erwähnen insbesondere Möglichkeiten für die Mitbestimmung in bestimmten Situationen, wie Freizeit oder Ruhezeit. Sie drücken aber auch Unzufriedenheit mit bestimmten Gefässen aus und fühlen sich in ihren Wünschen nicht ernst genommen. In allen drei Settings schätzen die SuS ihre Partizipationsmöglichkeiten in der Freizeitgestaltung (ausserunterrichtliche Angebote) höher ein als während der Unterrichtszeit. Es gibt verschiedene institutionalisierte Gefässe, um die Partizipation der SuS im Unterricht zu ermöglichen; die Partizipation anderer Akteure ist im Allgemeinen noch wenig umgesetzt. Für interessierte Eltern besteht die Möglichkeit des Elternrats der Schule Schwabgut.
Erste Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> Kinder der Ganztageschule berichten von vielen Möglichkeiten, bei denen sie eine freie Wahl haben. Sie erwähnen wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen der Regelklassen, die sich vor allem auf besondere Anlässe und Abstimmungen beschränken. Die MA der TS in Setting 2 und 3 bieten den Kindern vielfältige Möglichkeiten an Aktivitäten an und gehen auf ihre Wünsche ein. Das Angebot für Partizipation unterscheidet sich hinsichtlich Gruppengrösse, Zeit, Raum und anwesendem Personal; dies führt in der Praxis zu Kompromissen und Kooperation. Im Setting 1 sind ähnliche Partizipationsmöglichkeiten wie in der TS zu beobachten. Die Partizipation der MA wird von allen Leitungspersonen als wichtiger Bestandteil der Führung genannt.

Das Wichtigste in Kürze	
Zweite Erhebungswelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laut SuS sind die Partizipationsmöglichkeiten in den ausserunterrichtlichen Angeboten grösser als während der Unterrichtszeit; dies ist in allen drei Settings ähnlich. ▪ Die Gefässe zur Partizipation sind ähnlich wie in der ersten Erhebungswelle. ▪ Schwierigkeiten in der Umsetzung der Partizipation werden vermehrt angesprochen; es braucht Rahmenbedingungen, die dies ermöglichen. ▪ Die Partizipation der MA bei unterrichtenden LP ist hoch. ▪ Die Partizipation anderer externer Akteure wird noch wenig umgesetzt.

6.6.1 Möglichkeiten zur Partizipation aus Sicht der Kinder

Die Schülerinnen und Schüler wurden sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebungswelle zu ihrem Wohlbefinden und den Partizipationsmöglichkeiten in ihrem jeweiligen Setting befragt. Die transkribierten Gruppendiskussionen wurden codiert. Zentral für diese Fragestellung ist die Codierung „Partizipation – Möglichkeiten aus Sicht der Kinder“, die alle Aussagen der Kinder zum Thema Partizipation umfasst.

Ganztageschule (Setting 1): Die Kinder der Ganztageschule erzählen von den Mitbestimmungsmöglichkeiten während der Ruhezeit sowie nach dem Unterricht. Dabei können sie örtlich oder inhaltlich bestimmen, was sie machen möchten. Zudem erwähnen die Kinder der Ganztageschule verschiedene Partizipationsinstrumente. Zum einen nutzen sie die Wunschbox fürs Essen. Es dauere aber lange, bis die gewünschten Menüs gekocht werden. Zum anderen können die Kinder im Klassenrat Anliegen und Themen einbringen. Die Lehrpersonen besprechen die Anliegen und Vorschläge am darauffolgenden Montag und teilen ihre Entscheidung dann den Kindern mit. Zudem beschreiben sie, wie sie, wenn sie beim Programm nicht mitmachen wollen, zusammen Lösungen suchen. Manchmal müssen sie dann trotzdem mitmachen, weil es zu wenig Personal für zwei Gruppen gibt.

„Im Klassenrat fragt man Sachen, wenn man Streit hat mit jemandem oder wenn man anderswo sitzen will. Am Montag haben sie dann Sitzung und bereden das manchmal, und wenn wir Glück haben, können wir woanders sitzen.“

„Wenn man die Hand raufstreckt, kann man mitreden. Man kann einen Brief schreiben und falten, wir haben so einen Karton, wo man schreiben kann, was man essen will. Dann machen sie ihn auf und lesen ihn, man muss den Namen draufschreiben, damit sie wissen, wer es geschrieben hat, dann reden sie mit der Köchin, es dauert Jahre, bis es das gibt.“

In der zweiten Erhebungswelle haben die Schülerinnen und Schüler aus der Ganztageschule ihre Fotos, die sie in der ersten Erhebungswelle gemacht haben, nach dem Grad der Partizipation bewertet. Vor allem die Freizeitgestaltung (z. B. Turnhalle, Steckbild, Schaukel) bewerten die Schülerinnen und Schüler als partizipativ. Hingegen ist die Benützung des Computers reglementiert, da sehen sie wenig Spielraum zur Mitsprache. Während des Unterrichts können die Schülerinnen und Schüler der Ganztages-

schule unter gewissen Bedingungen mitbestimmen, insgesamt besteht aus ihrer Sicht aber wenig Mitbestimmung, was in den folgenden zwei Zitaten zum Ausdruck kommt:

„Im Unterricht können wir nicht wählen. Nur Bewegungspausen. Dann kann man Seilspringen oder mit dem Ball etwas machen. Wenn man gut arbeitet, bekommt man eine Pause oder kann ein Spiel spielen.“

K1: „Wenn wir Schule haben, können wir manchmal aussuchen, was wir in welcher Reihenfolge machen.“ K2: „Oder wenn man fertig ist.“ K3: „Wenn man eine Pause braucht, kann man sagen, ich möchte mich hinlegen, wenn man vorher gut gearbeitet hat.“

Schule und Tagesschule Schulhaus Stöckacker (Setting 2): Die Kinder im Setting 2 berichten, dass in der Tagesschule die Möglichkeiten für die Kinder, sich selbst eine Beschäftigung auszusuchen, von den jeweiligen Mitarbeitenden der Tagesschule abhängt. Es gibt Mitarbeitende, die den Kindern ihr Programm vorgeben, andere lassen ihnen mehr Freiheiten, sich etwas auszusuchen.

Die befragten Mädchen geben an, dass sie in der Tagesschule in der Unterzahl sind und das Programm der Mehrheit, also den Interessen der Jungen, angepasst wird. Das finden sie schade. Zudem möchten sie mehr Austausch zwischen den Kindern der Tages- und der Ganztageschule, beispielsweise gemeinsames Spielen. Dies sei aber laut den Mitarbeitenden der Tagesschule nicht möglich.

Im Unterricht können die Kinder ab der 4. Klasse bei besonderen Anlässen eine Schullektion auswählen. Zudem können sie in kurzen Zeitfenstern Spiele oder andere Beschäftigungen aussuchen, wenn sie schneller als andere Kinder gearbeitet haben und mit ihren Aufgaben fertig sind. Die Kinder geben auch an, dass sie im Turnunterricht nur dann frei spielen können, wenn die Lehrperson kein Spiel vorgibt. An Geburtstagen kann es sein, dass sie im Winter den ganzen Morgen Schlittschuhfahren gehen.

„Wenn die Jungs in die Turnhalle wollen in der Tagesschule, müssen wir auch mitgehen, nur weil wir so wenig Mädchen sind. Die Jungs sind mehr.“

In der zweiten Welle merken die Schülerinnen und Schüler aus der Schule und der Tagesschule Stöckacker an, dass sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule von denen in der Tagesschule unterscheiden. Ein Beispiel dafür ist die Turnhalle, die in beiden Konstellationen unterschiedlich genutzt wird:

K1: „In der Schule können wir gar nicht mitentscheiden, in der Tagesschule können wir immer entscheiden.“ K2: „Ich kann nicht immer in der Tagesschule entscheiden, was wir dort tun.“

Zudem erwähnen die Schülerinnen und Schüler, dass überall in irgendeiner Form Regeln oder Erwartungen bestehen, denen sie sich anpassen müssen.

Schule und Tagesschule Standort Schwabgut (Setting 3): Die Kinder im Setting 3 berichten, dass sie in den morgendlichen ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule selbst aussuchen können, was

sie spielen. Sie haben in der Tagesschulzeit die Möglichkeit, Essenswünsche in die Wunschbox zu legen. Jedoch dauere es lange, bis diese erfüllt werden. Wenn die Kinder nur wenig Zeit zur Verfügung haben, können sie nicht aussuchen, was sie machen wollen. Im Unterricht lassen die Lehrpersonen die Kinder über gewisse Sachen abstimmen.

„Wir haben eine Box, wo wir Wünsche sagen können. Aber dann geht es drei Wochen und man hört nichts.“

I1: „Wie funktioniert es, wenn ihr mitbestimmen könnt?“ K1: „Zuerst stimmen wir ab. Der Lehrer gibt zuerst viele Beispiele und dann stimmen wir ab.“ K2: „Wenn wir immer Gleichstand haben, dann wählen wir eine Zahl, und dann sagen sie, das schauen wir beim nächsten Mal.“

In der zweiten Erhebungswelle sind nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler des Settings 3 die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Tagesschule grundsätzlich grösser als in der Schule. Folgende Zitate illustrieren dies:

K1: „Ich kann dort nicht entscheiden, manchmal dürfen wir nach draussen, müssen aber immer fragen und können nicht einfach gehen.“ K2: „Wenn man fertig ist mit Arbeiten, kann man nach draussen, sagt die Lehrperson, dann muss man gehen und kann nicht drinbleiben.“ K3: „Manchmal muss man nach draussen gehen, auch wenn man drinbleiben will.“

K1: „Man darf auswählen, was man will, ausser die Sachen oben sind rot, da muss man fragen. Ganz oben können wir nicht selber aussuchen.“

6.6.2 Gefässe und Instrumente zur Partizipation

Klar umschriebene Gefässe und Instrumente, die Partizipation ermöglichen sollen, wurden sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebungswelle beobachtet und erfragt.

Ganztageschule (Setting 1): Die Klassen im Schulhaus Stöckacker haben einen Klassenrat, in dem die Schülerinnen und Schüler mitbestimmen und Themen einbringen können. Die Mitarbeitenden gehen auf die jeweiligen Bedürfnisse ein und finden Lösungen, dafür brauchen sie keine Gefässe. Die Mitarbeitenden der Ganztageschule betonen, dass es eine gewisse Wissensbasis brauche, um die Schülerinnen und Schüler entscheiden zu lassen. Diese müsse erst noch erarbeitet werden. Sie halten fest, dass die Kinder mehr Zeit haben, um ihre Pausen oder ihren Morgen zu bestimmen. Sie fragen viel nach, was die Kinder machen möchten. Sie schaffen Möglichkeiten, den Kindern ihre Anliegen zu erfüllen, was eine enge Zusammenarbeit sowohl intern als auch mit der Tagesschule voraussetzt.

„Wir haben den Schülerrat in allen Klassen im Stöckacker. Die Kinder können mitbestimmen. Hier in der Ganztageschule ist aber die Partizipation für mich zu einem

Fremdwort geworden. Wir partizipieren immer alle dauernd. Wir brauchen nicht ein besonderes Gefäss dafür. Es partizipieren alle, immer, dauernd.“

In der zweiten Erhebungswelle erwähnen die Mitarbeitenden der Ganztageschule als weitere Partizipationsgefässe die „Stille Zeit“, das freie Spiel in der Basisstufe und diverse Freizeitprojekte. In der Stillen Zeit können die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Rahmen nach festgelegten Bedingungen selbst entscheiden, was sie machen möchten. Aber wie schon in der ersten Welle betonen die Mitarbeitenden der Ganztageschule in der zweiten Welle, dass die Ganztageschule mehr Anlässe zur Partizipation biete, weil die Kinder den ganzen Tag miteinander verbringen und den Alltag gemeinsam gestalten.

„Auch beim Lernen können sie mitbestimmen, was möchte ich als Nächstes angehen, welches Lernfeld möchte ich erschliessen und mit welchen Medien, Methoden, Materialien kann ich das am besten erreichen.“

„Dadurch, dass wir viel mehr Zeit miteinander verbringen, bieten sich spontan mehr Situationen, wo Mitbestimmung der Kinder erwünscht, gefragt oder gefordert ist.“

Leitungsteam (Setting 1–3): Das Leitungsteam nennt den Klassenrat, den Schulrat und die Schülerbefragung als Möglichkeiten der Partizipation. Seiner Meinung nach können die Schülerinnen und Schüler ihre Bedürfnisse und Meinungen gut bei den Lehrpersonen einbringen. Die Leitungspersonen vermuten, dass durch die Betreuung im ausserunterrichtlichen Angebot und die damit einhergehende längere Präsenzzeit in der Institution sowie durch die konstante Gruppe in der Ganztageschule mehr Möglichkeiten zur Partizipation bestehen.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Es gibt einen Klassenrat, der je nach Klasse alle zwei Wochen durchgeführt wird. Ausserdem gibt es einen Schulrat, in dem eine Delegation aus jeder Klasse teilnimmt.

„Der Klassenrat ist fest installiert, die Kinder haben die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen auf ihre Aktivität, die während der Schulzeit passiert; der Klassenrat ist mit der ganzen Klasse, der Schülerrat mit der ganzen Schule (zwei Kinder pro Klasse). Im Moment organisieren dort die Klassen für alle eine Aktivität.“

Die Kinder können im Unterricht Wünsche äussern, die Lehrpersonen versuchen darauf einzugehen. Wenn das nicht möglich ist, versuchen sie, es den Schülerinnen und Schülern zu erklären. Die älteren Kinder haben eher eigene Ideen und können diese auch umsetzen. Die jüngeren Kinder können ihre Anliegen noch nicht so gut formulieren. Die Lehrpersonen versuchen, die Anliegen zu verstehen und aufzunehmen. Die neuen Lernformen ermöglichen es den Kindern, eine Auswahl zu treffen. Es liegt aber im Ermessen der Lehrpersonen, diese auch einzusetzen. Eine Lehrperson erzählt in der zweiten Welle, dass sie den Klassenrat ihrer Klasse im Zyklus 1 absetzen musste, weil sie die Strukturen nicht aufbauen konnte, damit es funktionierte.

In der zweiten Erhebungswelle fügen die Lehrpersonen an, dass die Schülerinnen und Schüler beispielsweise innerhalb eines Themas über Inhalte mitbestimmen können. Zudem bestehe ein Grundangebot, das alle Schülerinnen und Schüler lernen müssten, und ein erweitertes Angebot, das je nach Interesse gewählt werden könne. Auch weitere, sehr kreative Ideen, wie eine Partizipation umgesetzt werden kann, werden von den Lehrpersonen berichtet.

Einige Lehrpersonen äussern sich kritisch. Sie würden sich wünschen, den Schülerinnen und Schülern mehr Partizipationsmöglichkeiten bieten zu können, das sei aber durch die Rahmenbedingungen (Lehrplan, finanzielle und räumliche Möglichkeiten) erschwert. Den Arbeitsaufwand sieht eine Lehrperson als grösser an, wenn alles individualisiert wäre. Auch können nicht alle Schülerinnen und Schüler mit denselben Freiheiten umgehen und sich selbst strukturieren. Die Lernfreude, die die Schülerinnen und Schüler im Kindergarten haben, sollte möglichst nicht verloren gehen, dann wäre Partizipation einfacher.

„... das Schulische, die Erwartungen, die wir erfüllen müssen. Wenn das etwas freier wäre, dann könnten sie in ihrem Tempo lernen. Es ist noch nicht realisierbar, so wie das System jetzt noch funktioniert, es wäre cool in einer Schule. Ich traue mich nicht durch das System.“

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschule machen ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten und Ausflügen, gehen auf die Kinder ein und nehmen ihre Impulse auf. Es gibt bestimmte Zeitfenster, in denen freies Spiel möglich ist. Das Angebot unterscheidet sich jedoch zwischen den Mitarbeitenden. Einige nehmen einen Mehraufwand auf sich, um die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen. Der Zeitrahmen wird thematisiert und fliesst in die Auswahl der möglichen Angebote ein. Meist ist das Angebot aufgrund von Zeit, Raum oder Personal begrenzt. Die Gruppe entscheidet dann, was sie möchten. Bei unzufriedenen Kindern kann dann eine andere Lösung gesucht werden oder es werden von Anfang an zwei Gruppen angeboten. Mitbestimmung heisse auch, nicht am Geplanten teilnehmen zu müssen.

Wenn die Mitarbeitenden der Tagesschule keine Entscheidungsmöglichkeiten geben wollen, steuern sie die Kinder bewusst, um gewisse Aktivitäten zu vereinfachen. Das Essen wird beispielsweise von den Mitarbeitenden stark strukturiert und sie üben eine grössere Kontrolle aus. Dies wird in der zweiten Erhebungswelle ausgeführt: Die Freizeitgestaltung wäre oft repetitiv, wenn die Mitarbeitenden der Tagesschule nicht auch Inputs einbringen und Entscheidungen treffen würden. Schliesslich hätten die Schülerinnen und Schüler dann doch Spass.

„Am Anfang vom Jahr schauen wir, was sie gerne machen wollen, für das ganze Jahr, das sammeln wir, und dann schauen wir, was wir realisieren können, es gibt aber Sachen, die unmöglich sind.“

„In der Gruppe ist es manchmal schwierig. Es ist schön, wenn ich sehe, sie haben Freude an dem, was sie machen, sie merken auch, das können sie auch wieder erleben und

weiterführen, das ist eine wichtige Erfahrung. Es gibt viele, die wollen Sachen machen, erst dann merken sie, das habe ich gar nicht gern, das ist auch eine Erfahrung wert.“

Die Mitarbeitenden des Settings 3 erwähnen in der zweiten Erhebungswelle an, dass sie, was die Partizipation betrifft, Vorteile der Ganztagesesschule sehen. Sie können beispielsweise länger an Projekten arbeiten. Die Mitarbeitenden der Tagesesschule aus dem Setting 2 hingegen berichten, dass durch die Einführung der Ganztagesesschule die Gruppen kleiner geworden seien und nun viel mehr Partizipation möglich sei, weil die Kapazitäten gewachsen seien.

„Die Ganztagesesschule hat auch einen Klassenrat, wie in der Schule. Diese Möglichkeit haben wir einfach nicht, weil wir nie dieselbe Schülergruppe haben. Jeder Nachmittag ist anders. Das führt dann dazu, dass die Kinder, die am häufigsten da sind, am meisten mitbestimmen.“

Beobachtung (Setting 1–3): In der Ganztagesesschule wurde beobachtet, dass ein Klammersystem verwendet wird, um das freie Spiel zu strukturieren. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Auswahl selbst treffen. Die Entscheidungsmöglichkeiten unterscheiden sich je nach Stufe. Im Allgemeinen haben Kindergartenkinder mehr freies Spiel, während die Erst- und Zweitklässler häufiger vorgegebene Aufgaben machen.

Vor und nach der Unterrichtszeit fragen die Mitarbeitenden die Kinder, was sie machen möchten. Die Kinder können selbst Vorschläge bringen und entscheiden, ohne dass die Mitarbeitenden sich einbringen. Es wurden aber auch Situationen beobachtet, in denen die Kinder zwar konsultiert wurden, letztlich aber die Mitarbeitenden über das Programm entschieden. In der Planung grösserer Aktivitäten werden die Kinder von den Mitarbeitenden unterstützt. Zudem können sie ausserhalb des Unterrichts die Gruppen wechseln, sofern die personellen Ressourcen das erlauben. Teilweise wurden auch Gruppen zusammengelegt, um die Mitarbeitenden zu entlasten oder den Schülerinnen und Schülern neue Möglichkeiten zu bieten.

Den Kindern werden bei sozialen Aktivitäten Freiheiten gelassen, zum Beispiel beim Aufteilen des Essens oder beim Bestimmen der Tischordnung beim Essen. Zudem wurde in der zweiten Erhebungswelle der Versuch beobachtet, mithilfe von Partizipation aktiv die Selbstständigkeit zu fördern (z. B. das Brot selbst streichen). Schülerinnen und Schüler melden sich auch freiwillig für die Übernahme von Ämtern. Das Spielen am PC ist zeitlich begrenzt. Die Plätze bei gewissen Spielen und Orten sind limitiert und die Kinder müssen sich abwechseln.

Während des Unterrichts haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den Raum zu wechseln, um ruhiger arbeiten zu können. Zudem können sie teilweise auch spontan eigene Ideen oder Spiele in den Unterricht einbringen. Die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern wird teilweise aber auch aktiv unterbunden, beispielsweise wenn es bei Aktivitäten einen Gruppenwechsel gibt und es somit um Fairness gegenüber anderen geht. Ein klares Gefäss zur Partizipation bildet der Klassenrat. Die

Lehrpersonen fordern die Kinder aktiv dazu auf, Themen einzubringen. Diese werden dann von den Mitarbeitenden besprochen.

Während des Unterrichts in den Regelklassen im Schulhaus Stöckacker können die Kinder bei gestalterischen Aufgaben vieles selbst bestimmen. Sie können bei gewissen Aufgaben ihren Arbeitsplatz im Raum oder auf dem auf dem Korridor wählen. Kinder, die schneller arbeiten, können sich Material aus einer Förderbox aussuchen oder frei wählen, was sie machen, bis die anderen ebenfalls fertig gearbeitet haben. Zum Teil können sie auswählen, ob sie allein oder in einer Gruppe arbeiten. Im Kindergarten gibt es Zeitfenster für freies Spielen. Dort wurde auch ein System etabliert, das anzeigt, wer bei welchem Spiel an der Reihe ist. Die Lehrpersonen bieten Unterstützung bei der Wahl, falls die Schülerinnen und Schüler selbst nicht wissen, was sie wollen. In der zweiten Erhebungswelle konnte beobachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler Beispiele und Wünsche im Unterricht einbrachten. Falls etwas nicht durchgeführt werden konnte, wurde teilweise vereinbart, wann es stattdessen stattfinden sollte. Es gibt teilweise Belohnungssysteme; so bekommen die Schülerinnen und Schüler als Belohnung „Klassenzeit“, über deren Inhalt sie entscheiden können. Einige Abstimmungen liessen sich beobachten, in einem Fall wurde sie jedoch, nachdem sie von den Kindern initiiert worden war, von der Lehrperson unterbunden.

In der Tagesschule können, so zeigte die Beobachtung, die Kinder bei Spielen die Regeln mitbestimmen. Sie konnten zudem Spiele abwählen und sich für ein neues entscheiden, wenn sie sich einigen konnten. Auf Eigeninitiative kann ein Programm auch selbst geplant werden. Die Mitarbeitenden der Tagesschule bereiten es dann für die Schülerinnen und Schüler vor und unterstützen sie. In der zweiten Erhebungswelle konnte das Aushandeln eines Ausflugs beobachtet werden; dabei klärten die Schülerinnen und Schüler die Kosten etc. ab. Die individuellen Wünsche wurden abgewogen, und es wurde versucht, einen Konsens zu finden. Der Partizipation sind jedoch durch die Rahmenbedingungen Grenzen gesetzt. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Räume bereits belegt sind oder die Gruppe zu klein ist, um das gewünschte Programm durchzuführen.

In der Tagesschule kommt es häufiger vor, dass die Kinder die Erwachsenen auffordern, mit ihnen zu spielen oder ihnen zu helfen. Die Mitarbeitenden der Tagesschule versuchen auf die Wünsche einzutreten, wägen aber ab, ob es zeitlich möglich ist. Die Kinder fragen Mitarbeitende um Erlaubnis, wenn sie etwas Grösseres vorhaben. Die Schülerinnen und Schüler können den Raum für das Mittagessen wechseln, wenn sie die Mitarbeitenden der Tagesschule fragen. Auch in der Freizeit können sie die Zimmer wechseln, wenn sie nicht bereits aufgeräumt wurden. Einige Mitarbeitenden geben vor, dass die Schülerinnen und Schüler bei schönem Wetter nach draussen gehen. Andere Mitarbeitende lassen das offen, ein Wechsel von drinnen nach draussen ist möglich. Dies wird dadurch eingeschränkt, dass nur eine Mitarbeitende oder ein Mitarbeitender anwesend ist und beispielsweise noch die Küche aufräumen muss; dann besteht für die Schülerinnen und Schüler nicht die Möglichkeit, nach draussen zu gehen. Bei Freiräumen diskutieren die Schülerinnen und Schüler teilweise selbstständig Regeln, beispielsweise wie sie das Essen aufteilen sollen. Auch können sie beim Ablauf mitbestimmen, etwa ob sie das Spiel fertig spielen und dann Zvieri essen oder gleich essen und dann weiterspielen. In der Turnhalle können die

Schülerinnen und Schüler während der Tagesschulzeit oft individuell das spielen, was sie wollen. Ein Kind kann Federball spielen, während die anderen Kinder sich für Unihockey entscheiden.

Im Schulhaus Schwabgut wurde beobachtet, dass die Kinder die Art und Weise, wie sie ein Thema bearbeiteten, mitbestimmen konnten. Zudem gibt es Wochenpläne, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten und die Lehrpersonen sie dabei individuell unterstützen. Zudem werden die Kinder bei der Suche nach Konfliktlösungen miteinbezogen. In einem Schulzimmer gibt es ein Ampelsystem, das anzeigt, wenn es im Zimmer zu laut ist. Es kann von den Schülerinnen und Schülern benutzt werden, wenn sie mehr Ruhe benötigen. Viele Kinder spielen mit „Slime“, die Lehrpersonen lassen sich von den Kindern erklären, wie es geht. Die Schülerinnen und Schüler, vorwiegend die jüngeren, können oft mitentscheiden, welches Buch, welches Lied, welches Znüni etc. sie wollen. Zudem wurden verschiedene Systeme beobachtet, um das freie Spiel der Schülerinnen und Schüler zu strukturieren (ähnlich wie das Klammersystem in der GTS). Die Kinder können einbringen, dass sie in Kleingruppen statt einzeln arbeiten wollen. Inhaltliche Ideen von Schülerinnen und Schülern nehmen die Lehrpersonen teilweise auf und führen sie dann durch, teilweise lehnen sie solche Vorschläge aber auch ab und unterbinden sie somit. Über den Schülerrat konnten die Schülerinnen und Schüler in einer Klasse einbringen, während des Unterrichts Musik hören zu dürfen, was dann auch umgesetzt wurde.

In der Tagesschule Schwabgut können die Kinder Vorschläge zur Freizeitgestaltung machen. Sie können dann abstimmen oder ihr individuelles Programm auswählen. Die Mitarbeitenden warten, bis die Schülerinnen und Schüler eine Idee haben, was sie tun wollen, oder es werden Kompromisse ausgehandelt. Teilweise werden Vorschläge von Kindern auch klar abgelehnt.

Da nur wenige Kinder die ausserunterrichtlichen Angebote am Morgen besuchen, stimmen die Betreuenden das Programm in hohem Masse auf die Schülerinnen und Schüler ab, und diese haben viel Raum zur Mitbestimmung. Die Kinder können Mitarbeitenden Spiele erklären, die diese noch nicht kennen. Beim Mittagessen können Schülerinnen und Schüler, die das Essen nicht mögen, Brot essen. Je nach Wetter lehnen die Mitarbeitenden es ab, dass die Schülerinnen und Schüler in die Turnhalle gehen. Die Kinder können teilweise die Gruppe wechseln.

Kindergespräche (Setting 1–3): Die Kinder berichten davon, dass in den Regelklassen freies Spielen oder andere Beschäftigungen dann möglich sind, wenn man schneller arbeitet als andere. Bei besonderen Anlässen ist es möglich, dass sie sich im Rahmen einer Lektion wünschen, was sie tun wollen. Zudem wird in unregelmässigen Abständen von einer oder mehreren Wochen ein Klassenrat durchgeführt. In den ausserunterrichtlichen Frühbetreuung der Tagesschule können die Kinder frei bestimmen, was sie während ihrer Anwesenheit machen. An den Mittagen und Nachmittagen können sie zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen, aber auch selbst Ideen einbringen. Die Kindergartenkinder aus dem Setting 2 berichten von einem Instrument, das anzeigt, ob gerade die Lehrpersonen oder die Kinder bestimmen dürfen. Die Spielechefs sind dann für die Spiele verantwortlich. In der zweiten Erhebungswelle fügen die Schülerinnen und Schüler an, dass in einigen Fällen abgestimmt wird, was gemacht werden soll, sprich dass gemeinsam entschieden wird.

6.6.3 Partizipation weiterer Akteure

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule betonen, dass die Partizipation der Eltern schwierig sei, weil sie teilweise andere Werthaltungen hätten und das Wissen fehle, was in der Schule passiere. Zudem haben sie den Eindruck, dass vor allem Kinder mit einer vorher schon hohen Präsenzzeit in der Tagesschule nun die Ganztagesesschule besuchen und deren Eltern wenig Zeit für schulische Mitbestimmung haben. In der zweiten Erhebungswelle betonen die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule, dass die Elternpartizipation vermehrt ein Thema sei. Da die Schülerinnen und Schüler keine Hausaufgaben mehr haben, versuchen sie nun, den Eltern auf anderen Wegen Einblicke in den Schulalltag zu gewähren. Sie haben auch einige Anlässe veranstaltet, an denen Eltern teilgenommen haben.

Weiter wurde die Partizipation einer Person aus dem Quartier angesprochen, auf deren Engagement hin ein gemeinsames Gartenprojekt aufgebaut wurde. Diese Quartiervernetzung sei aber auf Freiwillige angewiesen und könne nicht von den Ganztagesesschulmitarbeitenden übernommen werden. Mit einem Architekten konnte ein Neubauprojekt besprochen werden, hier hätte sich ein Mitarbeiter aber auch Inputs zur aktuellen Raumgestaltung gewünscht. Zudem besteht die Idee, die Erziehungsberatung ins Haus zu holen.

Leitungsteam (Setting 1–3): Das Leitungsteam betont, dass die Partizipation der Mitarbeitenden und Lehrpersonen am Schulgeschehen wichtig sei. Dies könne in Form der Zyklusgruppen geschehen, die von den Lehrpersonen autonom geleitet werden. Zudem sei es wichtig, im Rahmen des beruflichen Auftrags die Fähigkeiten und Talente der Mitarbeitenden zu berücksichtigen und ihnen entsprechend Freiraum zu gewähren. In der zweiten Welle erwähnt eine Leitungsperson, dass die Lehrpersonen auch rund um das Thema Schulentwicklung Mitsprachemöglichkeiten erhalten.

Die Partizipation der Eltern sehen die Leitungspersonen durch den Elternrat gewährleistet, sie könne aber weiter ausgebaut werden. Ein Elterncafé konnte bereits institutionalisiert werden. Eine Person des Leitungsteams sieht in der Ganztagesesschule infolge der familiären Strukturen mehr Chancen für eine nähere Elternzusammenarbeit. Im Regelschulsystem hätten Tagesschulen oft wenig Kontakt mit den Eltern, die Mitbestimmung ihrerseits beschränke sich oft auf das Essen oder die Zeiten, in denen die ausserunterrichtlichen Angebote stattfinden. In der zweiten Erhebungswelle erwähnen zwei Leitungspersonen, die Partizipation der Eltern werde an ihrer Schule durch sprachliche und soziale Barrieren erschwert.

Eine weitere Leitungsperson fände eine unkomplizierte Einbindung von ausserunterrichtlichen Akteuren, etwa aus der Musikschule, sinnvoll. Dafür müssten Räume zum Üben zur Verfügung gestellt werden. Dies wird in der zweiten Erhebungswelle weiter ausgeführt. Eine Leitungsperson schlägt vor, die Schule für das Quartier offener zu gestalten; man könnte zum Beispiel die Küche für Quartieranlässe öffnen.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen verweisen in der zweiten Erhebungswelle darauf, dass die Eltern durch ihre Kulturen und Religionen am Schulgeschehen partizipieren. Allgemein würden sich aber viele Eltern nicht aktiv einbringen. Rückmeldungen der Eltern seien aber durchaus erwünscht. Neben den Eltern bestimmen auch andere Lehrpersonen den Schulalltag mit, beispielsweise mit Ideen, wie etwas umgesetzt werden kann. Zudem sei die Erziehungsdirektion ein Akteur, der mitbestimmt.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der beiden Tagesschulen erwähnen als Akteure, die mitbestimmen, die Eltern, die Lehrpersonen und die Tagesschulleiterin. Die Eltern hätten gewisse Erwartungen, was die Förderung betrifft. Teilweise hätten Eltern aber auch keine Vorstellung davon, was in der Tagesschule gemacht wird. Die Tagesschulleiterin habe Erwartungen an das Angebot und die Sprache, die die Mitarbeitenden erfüllen müssen. Im Schulhaus Stöckacker berichten die Tagesschulmitarbeitenden davon, dass insbesondere die Lehrpersonen der Ganztagesesschule Erwartungen an sie stellen, weil sie teilweise gemeinsame Angebote für die Schülerinnen und Schüler machen.

„Vorher hat es die Lehrperson nicht interessiert, was wir für einen pädagogischen Hintergrund haben, und jetzt ist es wichtig, weil wir ja auch mit ihnen und ihren Kindern spielen.“

Beobachtung (Setting 1–3): Im Setting 1 konnte das in der Gruppendiskussion der Ganztagesesschule erwähnte Gartenprojekt beobachtet werden. Auch zeigte sich, dass die Lehrpersonen der Regelklassen und der Ganztagesesschule Themen für den Elternrat einbringen konnten.

6.6.4 Partizipation als Werthaltung

Ganztagesesschule (Setting 1): In der Ganztagesesschule wird Partizipation als Grundhaltung und als immer präsent wahrgenommen. Aus Sicht der Mitarbeitenden sind die Strukturen dafür verantwortlich, dass die Schülerinnen und Schüler vermehrt partizipieren können. Dies geschieht nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf struktureller Ebene und in der Art und Weise, wie sie Beziehungen gestalten können.

Leitungsteam (Setting 1–3): Das Leitungsteam betont die entwicklungsfördernden Aspekte der Partizipation, aber auch die Rahmenbedingungen, in denen sich Partizipation bewegen muss. Es sollen bewusst Freiräume für die Partizipation genutzt werden. Eine Person des Leitungsteams ist der Ansicht, dass die Partizipation von der Haltung der Personen und nicht von den Strukturen abhängt. Eine andere sieht die Verantwortung für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Eltern bei den Lehrpersonen. In der zweiten Erhebungswelle führt eine Leitungsperson aus, dass durch die Strukturen, die sie geschaffen hätten (z. B. Zyklusverantwortung durch Lehrpersonen und nicht durch Leitung), die Partizipation der Lehrpersonen gefördert werde. Es sei wichtig, dass Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit erlebt werden könnten. Dies sei auch bei Schülerinnen und Schülern so. In schwierigen Situationen sei es von grosser Bedeutung, dass sie noch über ein gewisses Ausmass an Mitwirkung verfügten. Weiter merkt eine Leitungsperson an, dass die Partizipation vom Alter abhängt. Zuerst müssten die Schülerinnen und Schüler imstande sein, gewisse Regeln einzuhalten, erst dann könne

man Partizipation umsetzen. Eine andere Leitungsperson findet es äusserst wichtig, die Mitarbeitenden wie auch die Schülerinnen und Schüler am Alltagsgeschehen partizipieren zu lassen, weil dadurch Bedürfnisse erfüllt werden können.

Ganztagesesschule (Setting 1): Eine Lehrperson der Ganztagesesschule nennt in der Gruppendiskussion zwei Gegenpole, zwischen denen sich ihre Arbeit bewege: das Geben von Sicherheit und Struktur einerseits, das Gewähren von Partizipation andererseits. Die Mitarbeitenden seien auch dafür verantwortlich, dass der Lehrplan umgesetzt werde, und da gebe es wenig Spielraum für Partizipation. Teilweise könne ein Lernziel allerdings auch partizipativ gesetzt oder umgesetzt werden. Eine Lehrperson findet, das Potential der Partizipation der Schülerinnen und Schüler sei noch nicht ausgeschöpft. Durch die Ganztagesesschule ergeben sich aus Sicht der Mitarbeitenden durchaus Vorteile für eine solche Partizipation. Zudem wird betont, dass vor allem die Freizeit partizipativ gestaltet werden könne und dies ja auch gewollt werde, da es die Freizeit der Kinder sei und nicht jene der Mitarbeitenden.

„Es gibt gewisse Regeln, die nicht verhandelbar sind, und da gibt es keine Partizipation. Partizipation gibt es, wie kann ich die Regel einhalten, was könnte einem Kind helfen, die Regel einzuhalten. Ein paar Regeln sind verhandelbar, ein paar nicht, und die werden so einfach durchgesetzt. Wenn keine Kooperation stattfindet, gibt es auch keine Partizipation, dann ist alles ziemlich eng. Wenn Kooperation möglich ist, ist Selbstbestimmung das grosse Ziel.“

„Wir fragen Kinder bei Konflikten oder beim Lernen oft: ‚Was brauchst du?‘, und dann sagen das die Kinder. Neu an der Ganztagesesschule ist, dass sich das über den ganzen Tag erstreckt. Das fliesst in viel mehr Bereiche mit ein. Es wird dann sehr ganzheitlich.“

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen der Regelklassen beschreiben Partizipation als einen Lernprozess, bei dem die Schülerinnen und Schüler auf ihre Unterstützung angewiesen sind. Die gelernten Kompetenzen seien für die Zukunft massgebend; dazu gehöre zum Beispiel, argumentieren zu können, für sich selbst einstehen zu können oder später einen Beruf zu wählen. Zudem führe Partizipation auch zu mehr Motivation der Schülerinnen und Schüler.

Tagesschulen (Setting 2 & 3): Die Mitarbeitenden der Tagesschulen Schwabgut und Stöckacker verstehen sich als Freizeitangebot; daraus folgt für sie, dass der Partizipation ein hoher Stellenwert zukommt. Die Mitarbeitenden aus dem Setting 2 sehen einen Zusammenhang zwischen der Förderung von Kreativität und Fantasie und der Förderung der Partizipation. Zudem sei mehr Partizipation auch ein Ausdruck von mehr Selbstständigkeit, was die Mitarbeitenden der Tagesschulen schätzen.

Im Setting 3 betonten die Mitarbeitenden der Tagesschule die entwicklungsfördernden Aspekte der Partizipation. Die Schülerinnen und Schüler würden zum Beispiel beim Lösen von Konflikten durch Partizipation in ihrer Selbstständigkeit und Selbstverantwortung gefördert. Dabei werden sie von den Mitarbeitenden unterstützt. Damit Partizipation aber überhaupt geschehen könne, brauche es Freiräume, die

von den Kindern frei gestaltet werden dürfen. Die Mitarbeitenden setzen sich allerdings auch kritisch mit der Partizipation auseinander. So kommt es ihnen zufolge in gewissen Fällen lediglich zu einer Alibiteilnahme, während die Kinder gar nicht wirklich partizipieren können.

6.7 Wünsche und Zukunftsvisionen

Sowohl die Kinder wie auch die Mitarbeitenden hatten in beiden Erhebungswellen die Möglichkeit, Wünsche für ihren Alltag und die Arbeit in der Ganztagesesschule zu formulieren. Teilweise wurden Wünsche klar als solche geäußert und waren meistens zukunftsgerichtet formuliert. Die Kinder konnten sich während der Gespräche dazu äussern, was sie sich wünschen würden, wenn eine gute Fee in die Tagesschule käme. Mit dieser Frage wurde altersgerecht danach gefragt, welche Bedürfnisse sie in den unterschiedlichen Settings der ausserunterrichtlichen Angebote haben. Es wurden Aussagen ausgewertet, die direkt mit der Tagesschule in Verbindung standen. Hier nicht aufgeführt sind Wünsche, die beispielsweise darauf hinauslaufen, gar nicht in die Schule gehen zu müssen. Solche schwer realisierbaren Wünsche werden im Folgenden nicht berücksichtigt. Schliesslich wurden auch in den Gesprächen mit dem Schulamt verschiedene Zukunftsvisionen und Entwicklungen diskutiert.

Ganztagesesschule (Setting 1): Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule wünschen sich eine bessere personelle und materielle Ausstattung. Im Moment sind sie mehrheitlich zufrieden, aber wenn die Ganztagesesschule wächst, braucht es eine Veränderung. Viele Spielsachen haben sie privat mitgebracht.

Leitungsteam (Setting 1–3): Die Leitungspersonen wünschen sich einen besseren Austausch zwischen den Settings, einerseits für sich selbst, andererseits aber auch für die Lehrpersonen. Aus den Erfahrungen der Ganztagesesschule sollen Schlüsse für alle Beteiligten und auch für andere Schulen gezogen werden können.

Regelklassen – Lehrpersonen (Setting 2 & 3): Die Lehrpersonen möchten gerne das Setting Ganztagesesschule besser kennenlernen, zum Beispiel mittels Hospitationen. Zudem würden sie gerne gemeinsame Aktivitäten mit der Ganztagesesschule planen und durchführen. Die Lehrpersonen im Setting 2 wünschen sich mehr gemeinsame Projekte in der Ganztagesesschule, auch stufendurchmischt.

Tagesschule (Setting 2 & 3): Auch die Mitarbeitenden der Tagesschulen wünschen sich mehr (bezahlte) Zeit für Austausch und Kooperationen, einerseits intern im jeweiligen Setting, andererseits mit der Ganztagesesschule. Auch hier werden Hospitationen vorgeschlagen. Zudem möchten sie besser über die Umsetzung der Ganztagesesschule informiert werden.

Kindergespräche (Setting 1–3): Die Kinder aller drei Settings wünschen sich mehr Ausflüge oder spezifische Aktivitäten sowie gemeinsame Zeiten sowohl mit den Mitarbeitenden als auch unter Freunden (Rückzug). In der Ganztagesesschule (Setting 1) wollen die Kinder mehr gemeinsame Aktivitäten mit allen Kindern und einen häufigeren Besuch der Turnhalle oder des Fussballplatzes. Sie möchten ebenfalls Computerspiele spielen können und keine roten Karten mehr bekommen. Sie möchten selbst entscheiden, womit sie spielen und arbeiten. Die Mitarbeitenden sollen beim Spielen mitmachen, sie unterstützen und ihnen Tipps geben. Das Essen soll verbessert werden; einige Kinder mögen es nicht und essen

dann Brot und Äpfel. Die Stille Zeit am Nachmittag soll abgeschafft werden und die Kinder sollen früher nach Hause gelassen werden. Die Kinder wünschen sich mehr Ausflüge; ausser am Mittwoch unternehmen sie nichts zusammen. Sie haben täglich Konflikte und wünschen sich, dass sie sich alle besser verstehen. Die Lehrpersonen sind streng, es gibt Verbote und Strafen, die die Kinder nicht mögen. Einige finden die Strafen unfair und ziehen den Vergleich zur 4. Regelklasse am gleichen Standort, deren Schülerinnen und Schüler es weniger streng hätten. Einige Kinder sagen, dass die Essenswunschbox nicht funktioniere, da das gewünschte Essen nicht gekocht werde.

Die Wünsche der Kinder im Setting 2 und 3 sind vielfältig. Einige Kinder wünschen sich, dass sie aussuchen können, was sie lernen und wie lange sie Pause machen. Viele Kinder möchten in der Pause „Fangen“ spielen. Einige Kinder wünschen sich, dass die Tagesschule viel Geld zur Verfügung hat, damit sie Ausflüge unternehmen können (z. B. an die BEA) und um Spielsachen und Süßigkeiten kaufen. Manche möchten, dass die Regeln eingehalten werden und sich die Kinder nicht gegenseitig schlagen oder Sachen kaputt machen. Andere wollen mehr Freiheiten in der Schule und selbst bestimmen, was sie machen wollen, beispielsweise Pause oder Lieder singen. Einige Kinder wünschen sich einen zusätzlichen Raum, um mehr Platz zu haben. Einige Kinder möchten verschiedenen Spielecken für Jungen und Mädchen und jeden Tag turnen.

Gespräche mit dem Schulamt: Eine Herausforderung für alle beteiligten Akteure der Schulbehörden war, dass es bis anhin nur wenig Erfahrung im Bereich der Entwicklung von Ganztagesesschulen gab. Viele Strukturen und Funktionen mussten erst definiert werden. Zum Beispiel war es zunächst eine Herausforderung, die Schulleitungen der Gesamtorganisation in das Projekt einzubinden, da sie von laufenden Projekten sehr eingespannt und daher einer hohen Belastung ausgesetzt waren. Auch in der zweiten Erhebungswelle waren die Funktionen zwischen den verschiedenen Co-Schulleitungen aus Sicht der Behörde noch nicht klar aufgeteilt. Dadurch seien Parallelstrukturen von Schule und Ganztagesesschule entstanden. Es brauche zudem auf struktureller Ebene viele Absprachen zwischen den Leitungspersonen und den Schulbehörden, welche Aufgaben und Funktionen gemeinsam oder getrennt ausgeführt werden. Personalfragen und Zuständigkeiten waren auch in der zweiten Erhebungswelle noch ein Schwerpunkt der strategischen Ausrichtung und strukturellen Gestaltung der Ganztagesesschule. Die Einführung des Projekts hat ausserdem die Diskussion angestossen, inwiefern sich die Berufsbilder der Betreuungspersonen, der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie der Lehrpersonen unterscheiden. Lehrpersonen in Ganztagesesschulen müssen neben dem Unterricht verschiedene weitere Aufgaben übernehmen, zum Beispiel in der Betreuung, was als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden kann. Das Schulamt sieht durchaus, dass es mit Blick auf den Grundauftrag und den Tagesablauf zwischen Angestellten der Ganztagesesschule und denen der Schule oder Tagesschule starke Unterschiede geben kann und hier noch ein hoher Klärungsbedarf besteht.

Im Verlauf des ersten Einführungsjahres wurden an verschiedenen anderen Schulkreisen und Schulstandorten Ideen und Konzepte für die Umsetzung von Ganztagesesschulen erarbeitet. Die Beteiligten erkundigten sich dazu bei Personen, die beim Projekt Ganztagesesschule mitgewirkt hatten. Ein Austausch

über die Gelingensbedingungen des Projekts mit Akteuren ausserhalb der Schule Schwabgut findet statt. Die neuen Projekte haben aus Sicht des Schulamts jedoch ganz andere sozial-politische Voraussetzungen, da sie sich in anderen Quartieren befinden. Die geplanten Ganztagesschulstandorte in der Stadt Bern unterscheiden sich zum Beispiel hinsichtlich der Unterstützung und des Engagements der Eltern im Quartier oder in ihren räumlichen Bedingungen. Mit Blick auf das aktuelle Projekt wird darauf verwiesen, dass die Sprachbarrieren zwischen Schule und Eltern eine Rolle für die Anmeldung an die Ganztageschule spielen. Eltern waren deshalb nur bedingt darüber informiert, inwiefern sich Tages- und Ganztageschule eigentlich unterscheiden. Ganztages- und Tagesschule werden auch von der Schulbehörde als Konkurrenzsysteme wahrgenommen – als Parallelsysteme, die beide viel Schulraum in Anspruch nehmen. Die Schulbehörde der Stadt Bern ist überzeugt, dass „wir [...] nicht einfach das Konzept Stöckacker auf die anderen Orte überstülpen [können], ... es muss auch vor Ort von unten Entwicklung geben“ (Schulamt). Ausserdem wird bemerkt, dass weitere Ganztagesschulprojekte auch bauliche Massnahmen mit sich bringen, die mit den gesamten städtischen Behörden diskutiert werden sollten.

7 Diskussion

Im Hinblick auf die Fragestellungen zeigt sich, dass die Einführung der Ganztagesesshule tatsächlich auf die Organisation der gesamten Schule Schwabgut eine Auswirkung hat. Die Mitarbeitenden der Schule, die Eltern und die Schulbehörden sind ebenso daran interessiert, inwiefern dieses neue Element – die Ganztagesesshule – für die Schülerinnen und Schüler, für die Mitarbeitenden und für die gesamte Organisation einen Mehrwert bringen kann. Im Folgenden werden die Fragestellungen in Verbindung mit den dargestellten Ergebnissen diskutiert.

Wie wird die Ganztagesesshule als Organisation in den Schulstandort Schwabgut und die dazugehörigen Schulhäuser integriert und wie wird sie von den verschiedenen Akteuren wahrgenommen?

1. Inwiefern wird diese Entwicklung auf *strategischer Ebene* (z. B. Ziele, Planung, Qualitätsmanagement, Ausrichtung auf Anforderungen etc.) hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Schule Schwabgut (als Gesamtorganisation) deutlich?

Aus der Perspektive der Schulbehörden und der Leitungspersonen lassen sich mit Blick auf die Schule als Gesamtorganisation Entwicklungen erkennen, welche die strategische Ausrichtung der Ganztagesesshule betreffen. Diese Akteure sehen ähnliche Herausforderungen für die Integration der Ganztagesesshule in die Gesamtorganisation. Ein Beispiel ist, dass die Ganztagesesshule sich pädagogisch und strukturell getrennt von den Regelklassen und den Tagesschulen entwickelt und somit zu einem „System im System“ wird. Diese Befürchtung hat sich während des ersten Umsetzungsjahres teilweise bestätigt. Die Lehrpersonen der Regelklassen wie auch die Mitarbeitenden der Tagesschulen haben wenig Einblick in die Tätigkeiten der Ganztagesesshule und stehen ihr entsprechend skeptisch gegenüber. Inwiefern sie ein spezifisches pädagogisches Ziel verfolgt, ist in der Praxis wenig klar. Die Lehrpersonen und Mitarbeitenden der anderen Settings haben den Eindruck, dass sich der Unterricht in der Ganztagesesshule nur wenig von dem in den Regelklassen unterscheidet.

Die Ziele der Ganztagesesshule sehen einige Lehrpersonen, Mitarbeitende der Tagesschule sowie Leitungspersonen in der Entlastung der Eltern. Manche Befragte haben auch den Eindruck, dass die Ganztagesesshule für die Schülerinnen und Schüler positive Auswirkungen haben kann. Die Rahmenbedingungen im Quartier werden als Hürde eingeschätzt, da die Eltern aufgrund sprachlicher Probleme Schwierigkeiten haben, das Prinzip der Ganztagesesshule und ihren Mehrwert zu erfassen. Hinsichtlich der Planung zeigt sich vor allem in der zweiten Erhebungswelle, dass pädagogische Themen erst nach dem ersten, dem Einführungsjahr aufgenommen werden. Dies betrifft sowohl die pädagogische Ausrichtung und die Diskussion von Werthaltungen innerhalb der Ganztagesesshule wie auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und Mitarbeitenden der anderen Settings. Auf Leitungsebene hat sich während des Einführungsjahres gezeigt, dass die Funktionen und Zuständigkeiten noch nicht ideal aufgeteilt sind. Einige Prozesse, zum Beispiel das Personalmanagement, werden getrennt geführt. Die Leitungspersonen haben jedoch besprochen, dass sie diese Aufgabe gerne für die gesamte Schule einer Person zuordnen würden.

Was auf strategischer Ebene fehlt, sind ein gemeinsames Vorgehen bei der Qualitätsentwicklung und ein gemeinsames pädagogisches Verständnis. Sowohl die alltäglichen Aufgaben und Tätigkeiten der Mitarbeitenden als auch die pädagogischen Ziele der Ganztagesesschule sind in der Gesamtorganisation nur wenig bekannt. Eine Klärung dieser Zielsetzungen und Unterschiede zwischen den verschiedenen Settings könnte dazu beitragen, dass sich die Attraktivität der einzelnen Settings erhöht und die Kommunikation der Vorteile verbessert. Im Moment steht die Ganztagesesschule oft noch in Konkurrenz zur Tagesschule, und die fehlende Kommunikation über die gemeinsame Planung der Gesamtorganisation führt zu Verunsicherung, teilweise sogar zu der Befürchtung, dass die eigene Arbeitssituation bedroht sein könnte. Bedenken bestehen dahingehend, dass die Ganztagesesschule negative Auswirkungen auf die eigene Arbeit haben könnte, zum Beispiel durch Klassenschliessungen oder eine Verkleinerung der Gruppen in den Tagesschulen. Einige Mitarbeitende, so lässt sich aus den Äusserungen erkennen, sehen die Gefahr, nicht in die Entscheidungen einbezogen zu werden und wenig Kontrolle über ihre eigene Arbeitssituation zu haben. Ausserdem ist für einige unklar, ob die Ganztagesesschule nur ein Versuch ist oder das Konzept definitiv weitergeführt wird und wie die gemeinsame Zukunftsperspektive aussehen könnte. Des Weiteren wurde in den Gruppendiskussionen angesprochen, dass die Planung des eigenen Pensums und der eigenen Arbeitszeit für die Ganztagesesschulmitarbeitenden eine Herausforderung darstellt, da sie zumindest zum Teil als Lehrperson beim Kanton und als Betreuungsperson bei der Stadt Bern angestellt sind. Das Arbeitspensum für die Betreuung beinhaltet im Unterschied zur Lehrtätigkeit keine Vor- und Nachbereitungszeit.

Strategien dienen dazu, aktuelle Entwicklungen zu beschreiben, zu kontrollieren und Weiterentwicklungen in eine bestimmte Richtung zu leiten (Thom und Ritz 2006). Die Führungspersonen haben durch die Aufteilung der Funktionen im Schulleitungsteam schon aktiv auf erkannte Herausforderungen reagiert. Aus strategischer Perspektive könnte es sinnvoll sein, die Ganztagesesschule als „System im System“ auch auf der Ebene der Mitarbeitenden und der pädagogischen Praxis systematisch mit der Schule und der Tagesschule zu verbinden. Zukünftige Entwicklungen wie die Auflösung der Tagis werden möglicherweise neue Herausforderungen an das System stellen. Dabei ist eine Positionierung der Ganztagesesschule und der Tagesschule im Quartier wichtig, damit die unterschiedlichen Angebote nicht in Konkurrenz zueinander treten, sondern als eine Ergänzung des pädagogischen Angebots der Gesamtorganisation wahrgenommen werden. Möglicherweise wären Weiterbildungstage oder Konferenzen für alle Beteiligten der Gesamtorganisation empfehlenswert, um an einer gemeinsamen Strategie zu arbeiten und gemeinsame Normen und Werte für die herausfordernde Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem und kulturellem Hintergrund zu entwickeln. Eine weitere strategische Entscheidung betrifft die Ausschreibung für die Anmeldung in die Ganztagesesschule oder den Regelklassenunterricht und die Tagesschule. Solange diese Aktionen nicht gemeinsam geplant werden, kann der Eindruck entstehen, dass dem einen Angebot der Vorzug vor dem anderen gewährt wird. Wichtig ist zudem, die Übergänge zwischen den verschiedenen Settings strategisch-organisatorisch zu klären. Welche Kinder wechseln in die Ganztagesesschule und aus welchen Gründen? Zu welchem Zeitpunkt ist ein solcher Wechsel möglich? Wie gross sind die Durchlässigkeit und Transparenz zwischen den Set-

tings? Diese Fragen betreffen auch die Übergänge von Zyklus 2 in Zyklus 3. Da Zyklus 3 in der Ganztagesesschule (noch) nicht angeboten wird, müssen die Kinder zum entsprechenden Zeitpunkt in die Regelklassen wechseln. Inwiefern dies zu einer Herausforderung werden könnte, ist innerhalb des Settings mit allen Beteiligten zu klären, da viele von einer solchen strategischen Entscheidung betroffen sein könnten.

2. Welche *strukturellen Veränderungen* (z. B. Ablauforganisation, Aufgaben etc.) ergeben sich dadurch in der Schule Schwabgut sowie in den verschiedenen Settings und dazugehörigen Schulhäusern?

Auf der Leitungsebene wird die Integration der Ganztagesesschule und der zusätzlichen Schulleitungsperson als herausfordernd beschrieben, da viele Neuerungen auf das Schulleitungsteam zugekommen und die Verantwortlichkeiten nicht optimal aufgeteilt sind. Diese Herausforderungen bleiben in der zweiten Erhebungswelle für die Leitungspersonen bestehen, es werden aber – wie bereits genannt – Veränderungen angestrebt, welche die Situation im kommenden Schuljahr verbessern sollen. Bemängelt wurde zudem eine kaum vorhandene Zusammenarbeit der Ganztagesesschule mit den Regelklassen. Im Verlauf des Schuljahres haben sich einige Möglichkeiten zur Zusammenarbeit im praktischen Alltag ergeben, die auch genutzt wurden. Die Leitungspersonen attestieren der Ganztagesesschule einen Fokus auf eine Kombination von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot, während sich die Tagesschule auf die ausserunterrichtlichen Angebote am frühen Morgen, am Mittag und Nachmittag konzentriert. Die Vorteile der ganztägigen Betreuung in der Ganztagesesschule bestehen primär darin, dass die Organisation des Schulalltags für die Familien der Kinder vereinfacht wird. Die Pensen der Mitarbeitenden der Ganztagesesschule sind laut Schulbehörde noch nicht auf die Anforderungen des praktischen Alltags abgestimmt. Die Aufgaben der Mitarbeitenden umfassen Unterricht und Betreuung. Es kann zu einer Überbelastung kommen, wenn die Unterrichtspensen zu hoch sind, da die Mitarbeitenden neben den Präsenzzeiten auch noch vor- und nachbereiten müssen und zudem ihr Betreuungspensum zu erfüllen haben.

Im Schulhaus Stöckacker sind zu den Regelklassen zwei Ganztageseschulklassen hinzugekommen. Dies hat für die Lehrpersonen sowie für die Tagesschulmitarbeitenden im Setting 2 neue Herausforderungen mit sich gebracht. Die Lehrpersonen berichten von fehlenden sozialen Kontakten zu ihren Kolleginnen und Kollegen, eine Situation, die sich durch die Initiative der Mitarbeitenden der Ganztagesesschule und der Lehrpersonen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle jedoch bereits etwas entspannt hat. Zudem ist die Verteilung der Klassenzimmer in den Gebäuden laut den betroffenen Lehrpersonen nicht optimal. Die Tagesschulmitarbeitenden teilen sich nun die Räumlichkeiten für das Freizeitangebot der Kinder mit den Ganztageseschulklassen, was zu einem Absprachezwang und zu einer Einschränkung des Angebots für die Tagesschule führt.

Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule waren in den ersten Wochen nach Schulstart einer grossen Belastung ausgesetzt und vermissten die Möglichkeit, sich im Alltag abzusprechen. Da von ihnen eine enge Zusammenarbeit gefordert wird, brauchen sie Möglichkeiten, dies entsprechend zu planen. Im

Verlauf des Schuljahres hat sich die Zusammenarbeit verbessert und die von ihnen eingeführten Strukturen haben sich etabliert, was ihren Arbeitsalltag erleichtert.

3. In welchen *inhaltlich-pädagogischen Bereichen* (z. B. Etablierung gemeinsamer Regeln, pädagogischer Praktiken) findet eine Koordination zwischen den Akteuren statt? Inwiefern verändern sich diese praktischen Handlungen zwischen den beiden Erhebungswellen?

Die Einführung der Ganztageschule betrifft die Tagesschule in den beiden Settings 2 und 3 in unterschiedlichen Bereichen. Die Tagesschule im Setting 2 ist stärker in die Zusammenarbeit mit der Ganztageschule involviert. Hier erleben die Mitarbeitenden durch die veränderte Kindergruppe auch eine Entspannung in gewissen Bereichen des Arbeitsalltags, sodass für die Kinder andere Möglichkeiten entstehen, ihre Freizeit zu gestalten. Die Tagesschule im Setting 2 und die Ganztageschule haben im Verlauf des Jahres ein gemeinsames Konzept für das Spielen beider Kindergruppen in der Turnhalle erarbeitet. Zuvor war es zu Uneinigkeiten bei der gemeinsamen Nutzung der Turnhalle gekommen, was zu einer reduzierten Zusammenarbeit geführt hatte, bis das Konzept ausgearbeitet wurde. Die Arbeitssituation im Setting 3 hat sich seit Anfang des Schuljahres aus Sicht der Mitarbeitenden spürbar verschlechtert, da die Kindergruppen deutlich kleiner wurden und die Arbeitspensen reduziert werden mussten. Die verschlechterte Arbeitssituation führt zu einer grösseren Belastung im Alltag, was laut den Mitarbeitenden die inhaltlich-pädagogische Arbeit mit den Kindern ebenfalls verändert, ohne dass ein direkter Kontakt zur Ganztageschule besteht.

Die gemeinsame Raum- und Materialnutzung von Ganztageschule und Tagesschule im Schulhaus Stöckacker (Setting 1 und 2) ist nicht auf die Nutzung der Turnhalle beschränkt. Die Mitarbeitenden entlasten sich wenn nötig auch gegenseitig bei der gemeinsamen Arbeit auf dem Pausenplatz und übernehmen gemeinsam Verantwortung für die anwesenden Kinder. Auch der bei der zweiten Erhebungswelle beobachtete und bereits etablierte Austausch der Kinder zwischen Tagesschule und Ganztageschule kann für die Mitarbeitenden entlastend wirken. Eine einseitige oder zu spontane settingübergreifende Zusammenarbeit kann jedoch auch eine Abgrenzung der Gruppen zur Folge haben. Für die Lehrpersonen der Regelklassen im Setting 2 verändert sich vor allem die Pausenzeit, in der die Kinder beider Settings gemeinsam den Pausenplatz und die Spielmaterialien benutzen, wobei die Kinder der Ganztageschule andere Regeln befolgen als die Kinder der Regelklasse.

Die Leitungspersonen wünschen sich eine bessere Integration der Ganztageschule in das Schulhaus Stöckacker. Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Settings im Unterrichtsbereich wird in der ersten Erhebungswelle als nicht vorhanden und in der zweiten als ausbaufähig beschrieben. Es gibt erste gemeinsame Austauschmöglichkeiten der Regelklassen mit der Ganztageschule. In der ersten Erhebungswelle wurde die Ganztageschule als Hindernis für eine Zusammenarbeit innerhalb des Settings 2 beschrieben, da die Regelklassen im Setting 2 durch die Ganztageschule räumlich getrennt werden. Dies kam in der zweiten Erhebungswelle nicht mehr zur Sprache.

Eine inhaltlich-pädagogische Zusammenarbeit zwischen den Tagesschulen im Setting 2 und Setting 3 konnte punktuell beobachtet werden, und sie wurde in der Gruppendiskussion im Setting 3 auch

angesprochen. Es gibt unregelmässig stattfindende Aktivitäten, die die beiden Tagesschulen gemeinsam planen und durchführen, so beispielsweise an besonderen Tagen oder schulübergreifenden Anlässen. Sie werden von der Tagesschulleitung koordiniert und von den Mitarbeitenden verantwortet und durchgeführt.

4. Manifestieren sich diese Veränderungen in unterschiedlichen Strategien, Strukturen und Kulturen hinsichtlich der Partizipation?

a. Welche *strategischen Möglichkeiten und Konzepte* zur Partizipation werden in den unterschiedlichen pädagogischen Settings diskutiert?

In keinem der drei Settings besteht ein explizites Partizipationskonzept, das von den Mitarbeitenden und Lehrpersonen genannt wurde. Ein solches Konzept könnte allerdings nachhaltige Vorteile für die Schülerinnen und Schüler bringen, insbesondere dann, wenn bei seiner Erarbeitung die verschiedenen Settings und Angebote aufeinander abgestimmt werden. Mitarbeitende der Ganztagesesschule nehmen die Umsetzung der Partizipation als eine wichtige Aufgabe wahr. Sie sehen Partizipation als eines der Ziele ihrer Einrichtung und identifizieren sich damit.

b. Welche *partizipativen Strukturen* (zeitlicher Rahmen, Rolle der Mitarbeitenden, Reflexion der Partizipation) können im ausserunterrichtlichen Angebot und im Unterricht beobachtet werden?

Es lassen sich verschiedene institutionalisierte und individuell gestaltete Gefässe identifizieren. In der Schule Schwabgut nehmen die Schülerinnen und Schüler in Klassenräten und einem Schulrat an Entscheidungen teil. Zudem werden in verschiedenen Klassen Instrumente eingesetzt, die meist einerseits der Strukturierung des Unterrichts und damit der Lehrperson, andererseits der Partizipation der Kinder dienen. Somit sind viele Instrumente gewinnbringend für beide Akteursgruppen.

Die Partizipation wird einerseits als etwas erachtet, bei dem Merkmale der beteiligten Personen entscheidend seien. So sei das Alter der Kinder ausschlaggebend für den Erfolg ihrer Partizipation. Andererseits hänge die Partizipation von den Rahmenbedingungen ab. In den Beobachtungen liessen sich ebenfalls Arten von Partizipation erkennen, die sich je nach Alter der Kinder oder nach den anwesenden Personen unterscheiden. Alle erwachsenen Akteure sind der Meinung, dass die Ganztagesesschule über andere Rahmenbedingungen und mehr Ressourcen verfügt und deshalb eher die Partizipation der Kinder umsetzen kann. Indem Unterricht und ausserunterrichtliches Angebot in einer Organisation – der Ganztagesesschule – zusammengeführt seien, bestünden auch zeitlich mehr Ressourcen, an einem Projekt zu arbeiten. Ansonsten werden die räumlichen, finanziellen und personellen Ressourcen als ausschlaggebend für die Umsetzung der Partizipation der Kinder angesehen. Für die Partizipation der Mitarbeitenden hat die Schule Schwabgut auf institutioneller Ebene viele Gefässe geschaffen. Die Mitarbeitenden nehmen viel Verantwortung wahr, indem sie beispielsweise die Zyklusverantwortung übernehmen.

c. Welche *pädagogischen Haltungen und Werte* verbinden Mitarbeitende mit dem Einsatz von partizipativen Methoden (z. B. Beziehungsgestaltung, soziales Lernen etc.)?

Die theoretisch begründeten pädagogischen Funktionen der Partizipation sind die Persönlichkeitsentwicklung, die Kompetenzentwicklung sowie die Motivation. Alle drei pädagogischen Funktionen werden von den verschiedenen Akteuren erwähnt. Dabei ergibt sich in der Schule Schwabgut ein Spannungsfeld zwischen der Partizipation der Kinder einerseits und deren Schutz und Sicherheit andererseits. Dieses Spannungsfeld wird von allen Akteuren wahrgenommen.

Insgesamt zeigt sich, dass innerhalb eines Settings die Partizipation oft vom Betreuungsschlüssel abhängt. In den morgendlichen ausserunterrichtlichen Betreuungsangeboten ist Partizipation viel eher möglich als am Mittag, da dann die personellen und zeitlichen Ressourcen knapp sind und das Lärm- und Unruhepotential viel grösser ist. Es kann vermutet werden, dass die Ganztagesesschule mehr Ressourcen nutzen kann und somit Partizipation und Individualisierung stärker forciert werden als in der Tagesschule und den Regelklassen. Die zusätzlichen Ressourcen sind insbesondere personeller, zeitlicher und räumlicher Art. Eine weitere Ressource ist die kleinere Gruppengrösse. Die Ganztagesesschule scheint mit diesen Ressourcen zudem flexibel umgehen zu können, da die Mitarbeitenden enger zusammenarbeiten. Dem geht ein institutionalisierter, möglichst einfacher Austausch voraus, der Absprachen ermöglicht und gleichzeitig die Haltung zur Partizipation angleicht. Die Ressourcen und die Haltung könnten in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Da die Ganztagesesschule als ein System funktioniert, wird die Partizipation einheitlich angegangen. In den Regelklassen scheint es, als ob die tatsächliche (Verantwortung für die) Partizipation in die Tagesschule verlagert wird.

Die Gründe, warum die Mitarbeitenden der Schule Schwabgut die Partizipation der Schülerinnen und Schüler umsetzen wollen, lassen erkennen, dass sie Partizipation als eine Entwicklungsaufgabe ansehen (siehe Kapitel 3.3). Einige Nennungen verweisen aber auch auf Gründe, die für ein Verständnis von Partizipation als Demokratiepädagogik oder als Menschen- und Kinderrecht charakteristisch sind. Die Partizipation der Mitarbeitenden, der Eltern und aussenstehender Partner wird in dieser Reihenfolge umgesetzt. Dies scheint mit den zeitlichen Ressourcen und strukturellen Rahmenbedingungen in Verbindung zu stehen. Eine Partizipation der Mitarbeitenden sei, so die Aussagen, durch die strukturellen Rahmenbedingungen in hohem Mass gegeben.

8 Fazit und Ausblick

In diesem Forschungsprojekt wurden verschiedene Perspektiven zum Projekt Ganztagesesschule in der Schule Schwabgut erfasst und ausgewertet. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die neue Ganztagesesschule im Einführungsjahr erst teilweise in die Gesamtorganisation integriert werden konnte. In diesem ersten Jahr hat sich die Ganztagesesschule laut Aussage der Betroffenen als „System im System“ entwickelt. Das heisst, dass die Ganztagesesschule selten Austausch mit den Mitarbeitenden der beiden anderen Settings hat und noch wenig mit der Gesamtorganisation verbunden ist. Zu Beginn des Projekts gab es nur ganz allgemeine Informationen zum pädagogischen Konzept der Ganztagesesschule. Damit war der Inhalt des Schulreformvorhabens unklar und konnte gegenüber anderen Akteuren nicht kommuniziert werden. Die Ganztagesesschule ist für das Gesamtsystem wenig präsent, sowohl die schulischen Akteure (Lehrpersonen und Schulleitende) wie auch die Akteure der Tagesschulen wissen wenig über die pädagogische Gestaltung der Ganztagesesschule. Dieses Kommunikations- und Informationsdefizit kann zusätzlich zur Skepsis gegenüber der Ganztagesesschule beitragen. Ausserdem ist auf struktureller Ebene wenig Zusammenarbeit und Austausch zwischen den verschiedenen Settings und Kontexten etabliert. Dies führt zum Beispiel auch dazu, dass die Tagesschule und die Ganztagesesschule als miteinander konkurrierende Parallelsysteme bezeichnet werden.

Wahrnehmung der verschiedenen Akteure: Im Forschungsprojekt zeigte sich, dass die pädagogischen Zielsetzungen der Ganztagesesschule auch im Verlauf des Einführungsjahres auf Leitungsebene wie auch zwischen den Mitarbeitenden der Ganztagesesschule selten diskutiert wurden. Bei den Lehrpersonen und Tagesschulmitarbeitenden lässt sich mit Blick auf die pädagogische Ausgestaltung ein klares Informationsdefizit feststellen. Die Mitarbeitenden der Ganztagesesschule hingegen schätzen die Möglichkeiten und Freiheiten zur Gestaltung ihres Arbeitsalltags. Verschiedene Akteure, wie zum Beispiel die Schulleitenden, nehmen jedoch an, dass die Ganztagesesschulklassen sich pädagogisch-inhaltlich nur wenig von den Regelklassen unterscheiden. Sowohl die Leitungspersonen als auch die Lehrpersonen und die Mitarbeitenden der Tagesschule und der Ganztagesesschule sind sich aber einig, dass die Ganztagesesschule den Schülerinnen und Schülern neue und attraktive Möglichkeiten für ihre Mitwirkung (Partizipation) bietet. Diese Ansicht beschränkt sich nicht nur auf den Unterricht, sondern auch auf die ausserunterrichtlichen Zeiten in der Ganztagesesschule. Wie die Analyse der Daten weiter zeigt, gehen einige Akteure davon aus, dass sich die Rahmenbedingungen der Ganztagesesschule insgesamt positiv auf die Kinder auswirken. Aus subjektiver Perspektive einzelner Personen werden dazu Erfahrungen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern berichtet. Diese Erfahrungen sind jedoch eher als normative Erwartungen zu verstehen. Als übergeordnete Ziele der Ganztagesesschule nennt die Direktion für Bildung, Soziales und Sport vor allem die pädagogisch wertvolle Gestaltung des Alltags der Schülerinnen und Schüler und die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsleben. Das lokale Ziel in der Schule Schwabgut ist jedoch eher darauf ausgerichtet, alltagspraktische Probleme zu lösen sowie Strukturen und Zuständigkeiten zu diskutieren und zu klären.

Die Mitarbeitenden der Ganztageschule und die Schülerinnen und Schüler, welche die Ganztageschule besuchen, nehmen diese als positiven Lern- und Lebensort wahr. Es zeichnen sich strukturelle Veränderungen im Arbeitsalltag der Mitarbeitenden sowie in den pädagogischen Situationen und der Beziehungsgestaltung in der Ganztageschule ab. Deren örtliche und räumliche Integration in das Schulhaus Stöckacker beeinflusst darüber hinaus alle Mitarbeitendengruppen, die dort tätig sind. Lehrpersonen und Mitarbeitende der Tagesschule treffen täglich auf Schülerinnen und Schüler sowie Mitarbeitende der Ganztageschule. Dies kann einen Einfluss auf den Berufsauftrag sowohl der Leitungspersonen als auch der Mitarbeitenden haben, der erst noch ausgelotet werden muss.

Theoretische Anbindung und Ausblick: Insgesamt können wir im Vergleich mit der Theorie in Kapitel 3 festhalten, dass die Einführung der Ganztageschule zu Veränderungen auf strategischer, struktureller und kultureller Ebene geführt hat. Diese Veränderungen beschränken sich nicht auf das Setting der Ganztageschule, sondern beziehen sich auf den gesamten Organisationskontext. Mit Blick auf die Qualität des Projekts zeigen die Auswertungen, dass sich die Organisationskultur und die pädagogische Prozessqualität in der Ganztageschule von derjenigen des Unterrichts und des Tagesschulangebots klar unterscheiden. In der Ganztageschule herrschen eine gemeinsam geteilte pädagogische Haltung und eine hohe Bereitschaft für Konsens und Kooperation innerhalb des Teams der Mitarbeitenden. Sie organisieren die Zeit relativ flexibel, und es gibt bereits einige Ansätze für eine Rhythmisierung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot. Ausserdem sind in der Ganztageschule eine methodische und zeitliche Flexibilität sowie eine Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eher möglich als in der Kombination von Unterricht und Tagesschule (Settings 2 und 3). Inwiefern sich aus den veränderten pädagogischen Prozessen auch entsprechende Wirkungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler ergeben, wurde in diesem Projekt nicht berücksichtigt. Dazu müssten Aussagen aller Akteure über einen längeren Zeitraum hinweg und über diese erste Einführungsphase hinaus erhoben werden. Ansatzweise lässt sich jedoch zeigen, dass sich bei den Kindern „erzieherische Wirkungen“ (siehe Abbildung 7) in Form von Haltungen und Einstellungen feststellen lassen. Die Kinder sind mit dem Projekt grundsätzlich zufrieden und fühlen sich wohl. Damit diese Wirkungen auf pädagogischer Ebene zustande kommen können, braucht es klare Rahmenbedingungen im Bereich des Inputs. Das heisst, dass die Ressourcen und die Infrastruktur ausgebaut werden müssen, aber auch, dass das Personal über die notwendigen Kompetenzen verfügen muss, um den Alltag mit den Schülerinnen und Schülern zu gestalten. Im Moment fehlt noch ein spezifisches Berufsverständnis von Lehrpersonen und Betreuungspersonen in Ganztageschulen. Hier wäre es erforderlich, dass alle beteiligten Akteure in die Diskussion über die professionellen Anforderungen in Ganztageschulen einsteigen.

Wie in Kapitel 1 dargestellt, unterscheiden sich Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote in fünf Dimensionen. Das Forschungsprojekt zeigt indes, dass diese Dimensionen für die Ganztageschule nicht mehr so klar trennbar sind und zunehmend miteinander verschmelzen.

- Mitarbeitende in der Ganztagesesschule haben nicht entweder die Funktion von unterrichtenden Lehrpersonen oder Betreuungspersonen (1), sondern übernehmen oft beide Aufgaben gleichzeitig, die es entsprechend auszubalancieren gilt.
- In der Ganztagesesschule müssen die unterrichtenden Personen eine Selektionsfunktion wahrnehmen, da auch hier der Lehrplan 21 gilt. Ausserhalb der Unterrichtssequenzen dominiert aber die sozial-pädagogische Interaktion (2).
- Dies erfordert eine hohe Rollenflexibilität der Mitarbeitenden und ein breites Wissen mit Blick auf schulpädagogische wie auch sozialpädagogische Bereiche (3).
- Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der Ganztagesesschule ist weder eine in sich geschlossene Klasse noch eine altersdurchmischte und instabile Tagesschulgruppe (4). Ihre Strukturen können sich im Laufe des Tages flexibel verändern, zugleich bleibt die Gesamtgruppe über die verschiedenen Klassenstufen hinweg konstant.
- Letztlich ist die Teilnahme am ausserunterrichtlichen Angebot nicht freiwillig (5), was dazu führt, dass sich Schülerinnen und Schülern, aber auch die Mitarbeitenden Konflikten nicht entziehen können und gemeinsam die Gestaltung der Beziehungen verantworten müssen.

Der Vergleich der fünf Dimensionen (vgl. Kapitel 1) zeigt, dass im Rahmen des Projekts zahlreiche strategische, strukturelle und pädagogische Entwicklungen stattgefunden haben, welche die Einführung der Ganztagesesschule als Bildungssystemreform charakterisieren. Die Auswirkungen eines weiteren Ausbaus dieser Angebote sind für die Professionsdiskussion und die Gestaltung des zukünftigen pädagogischen Auftrags der öffentlichen Schule nicht zu unterschätzen.

9 Entwicklungshinweise

Im Folgenden werden Hinweise zu Entwicklungsschritten gegeben. Sie sind insbesondere für Verantwortliche von Schulen und Gemeinden relevant, die sich mit der Eröffnung einer Ganztagesesschule beschäftigen. Im Rahmen des Projekts Ganztagesesschule der Stadt Bern wurden einige dieser Hinweise bereits im Laufe des Einführungsjahres aufgenommen und bearbeitet. Andere sollten auch in Zukunft weiter verfolgt werden. Die Empfehlungen sind normativ formuliert. Wir erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, und die verschiedenen Hinweise sind nicht priorisiert. Die Interpretation der Hinweise und die Feststellung des damit verbundenen Handlungsbedarfs müssen Interessierte bezogen auf ihren Kontext und anhand ihrer Erfahrungen selbst vornehmen.

Tabelle 10. Entwicklungshinweise

Thema	Empfehlung
Kommunikation/Information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erarbeiten eines Kommunikationskonzepts zur Bekanntmachung der neuen Organisation im Systemkontext ▪ Orientierung für die Eltern vor der Anmeldung/Entscheidung hinsichtlich des Betreuungsmodells (Tagesschule vs. Ganztagesesschule) ▪ Planung und Absicherung der Weiterentwicklung und Zukunft der Ganztagesesschule, Konstanz und Kontinuität des Projekts
Integration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsenz der Ganztagesesschule an allen Anlässen der Schule ▪ Organisation von gemeinsamen Konferenzen, Weiterbildungen etc. ▪ Initiative der Ganztagesesschulmitarbeitenden für Spiele im Aussenbereich und in der Turnhalle ▪ Erarbeitung von gemeinsamen Regeln (z. B. hinsichtlich des Aussenbereichs), die von der Ganztagesesschule, der Tagesschule und den Lehrpersonen eingehalten werden
Ziele und pädagogische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskussion der pädagogischen Zielsetzungen / des Mehrwerts der Ganztagesesschule im Team der Ganztagesesschule, aber auch mit den Leitungspersonen der Gesamtorganisation ▪ Nutzung der flexiblen Zeit und Personalstrukturen ▪ Gestaltung der pädagogischen Beziehungen durch die konstante Verantwortung für dieselbe Gruppe von Schülerinnen und Schülern
Leitungsfunktionen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finden einer geeigneten Form der Führung für die neue Situation, zum Beispiel im Rahmen des Personalmanagements (im Moment getrennte Systeme von Kanton und Gemeinde) ▪ Klärung der Funktionen und Zuständigkeiten der Leitungspersonen: Ist die Leitung der Ganztagesesschule eine „Funktion“ einer Leitungsperson, die ansonsten auch Regelklassen leitet? ▪ Verantwortung übergeben und abgeben an Mitarbeitende (z. B. Gestaltung des „Zvieri“)
Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsames Konzept zur Qualitätsentwicklung für die Gesamtorganisation entwickeln ▪ Entwicklung und Verschriftlichung eines pädagogischen Konzepts für die Ganztagesesschule (längere konzeptionelle Phase) respektive für die gegenseitige Ergänzung von Tagesschule und Ganztagesesschule ▪ Klare Herausarbeitung und Kommunikation der pädagogischen und organisatorischen Unterschiede zwischen Tagesschule und Ganztagesesschule

Thema	Empfehlung
Professionalität/Berufsauftrag	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klare Abgrenzung oder Ergänzung des Auftrags der Mitarbeitenden in Ganztagesesschulen von demjenigen der Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Tagesschule ▪ Entwicklung eines Pflichtenhefts / von Richtlinien für die professionelle Arbeit an Ganztagesesschulen ▪ Anerkennung der professionellen Arbeit der Mitarbeitenden der Ganztagesesschule und weiterer Personen in den Tagesschulen, zum Beispiel durch die Beteiligung in Arbeitsgruppen
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkennen und Nutzen von Chancen zur Partizipation im pädagogischen Setting der Ganztagesesschule ▪ Anpassung von institutionalisierten Gefässen für die Partizipation und bei entsprechendem Entwicklungskontext Einbezug der Mitarbeitenden in Entscheidungsprozesse
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermöglichung konstanter Beziehungen durch die bewusste Kombination von Unterrichts- und Betreuungspensum ▪ Schaffen von Möglichkeiten für die Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen, Tagesschulmitarbeitenden und den Mitarbeitenden der Ganztagesesschule (z. B. gemeinsame Mittage, Pausen)
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wahrnehmen von Befürchtungen hinsichtlich der räumlichen oder sozialen Isolation der Regelklassenlehrpersonen ▪ Bereitstellen von ausreichenden eigenen Räumlichkeiten, aber auch Platz, um sich begegnen zu können ▪ Schaffen von geeigneten Rahmenbedingungen für eine an die Situation angepasste Führung
Zeitmanagement und Übergänge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitstellen von mehr zeitlichen Ressourcen für nicht pädagogische Mitarbeitende der Ganztagesesschule für die Kooperation ▪ Ansprechende pädagogische Gestaltung von Übergängen zwischen den verschiedenen Settings (z. B. anhand von Ritualen)
Arbeitsbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berücksichtigung der langen Arbeitszeiten der Mitarbeitenden von Ganztagesesschulen ▪ Möglichkeiten nutzen, Pausen für die Mitarbeitenden der Ganztagesesschulen und der Tagesschulen zu schaffen ▪ Schaffen von ausreichenden räumlichen Rückzugsmöglichkeiten für alle Mitarbeitenden ▪ Klärung des Berufsauftrags der Mitarbeitenden von Ganztagesesschulen im Spannungsfeld zwischen schulischen und sozialpädagogischen Aufgaben ▪ Attraktivität für die Arbeit in der Tagesschule steigern durch höhere Pensen und eine verstärkte Kooperation mit der Schule

10 Verzeichnisse

10.1 Glossar

Basisstufe: In der Basisstufe werden gleichzeitig Kinder aus Kindergarten- und Schulklassen des Zyklus 1 unterrichtet.

Einschulungsklasse (EK): Kinder, die zum Zeitpunkt der Einschulung eine diagnostizierte partielle Entwicklungsverzögerung aufweisen, können in einer Einschulungsklasse unterrichtet werden, sofern dadurch die soziale Integration am Aufenthaltsort nicht beeinträchtigt wird. Die Lernziele der ersten Primarklasse werden auf zwei Schuljahre verteilt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2019a).

Ganztageschule (GTS): Die Ganztageschule verfügt im Gegensatz zur Tagesschule über ein integrales pädagogisches Konzept, das Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote umfasst (Bildungsstrategie der Stadt Bern 2016). Für die angemeldeten Schülerinnen und Schüler sind der Besuch des Mittagessens sowie der Besuch der ausserunterrichtlichen Angebote am Nachmittag obligatorisch. In der Ganztageschule arbeiten sowohl Lehrpersonen als auch Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie weitere Personen mit unterschiedlichem beruflichem und professionellem Hintergrund in einem Team zusammen. Die Ganztageschule im Projekt der Stadt Bern besteht aus zwei Klassen, der Basisstufe mit Kindern des Zyklus 1 (GTS 1) und der Klasse mit den Kindern des Zyklus 2 (GTS 2).

Klasse zur besonderen Förderung (KbF): In Klassen zur besonderen Förderung werden Schülerinnen und Schüler mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten unterrichtet, falls sie in einer Regelklasse nicht adäquat unterrichtet werden können (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) 2019a).

Lehrpersonen (LP): Die Lehrpersonen der Regelklassen der Schule Schwabgut.

Lehrplan 21 (LP 21): Der neue, in der gesamten Deutschschweiz geltende Lehrplan wurde von 2010 bis 2014 erarbeitet und ist seit dem Schuljahr 2018/19 im Kanton Bern eingeführt. Für ausserunterrichtliche Angebote sind insbesondere die Erhöhung der Lektionentafel, der Wechsel von 38 auf 39 Schulwochen sowie die Begrenzung der Hausaufgaben von Bedeutung (Gebert 2018).

Mitarbeitende der Tagesschule (MA): Die Mitarbeitenden der Tagesschule in den Schulhäusern Schwabgut und Stöckacker.

Pilotprojekt: Ein Pilotprojekt ist ein Projekt, das etwas Neuartiges erprobt, bevor es allgemein eingeführt wird.

Schülerinnen und Schüler (SuS): Kinder im schulpflichtigen Alter, in diesem Bericht die Schülerinnen und Schüler der Schule Schwabgut.

Setting: Zu einem Setting gehören sowohl die unterrichtlichen wie auch die ausserunterrichtlichen Angebote eines Schulhauses. Das heisst, dass die Tagesschule und der Unterricht in einem Schulhaus gemeinsam ein Setting bilden. In diesem Forschungsprojekt wird die Ganztageschule als Setting 1 be-

zeichnet, während die Regelklassen zusammen mit der Tagesschule im jeweiligen Schulhaus Setting 2 und Setting 3 bilden.

Schulhaus: Zu einem Schulhaus gehört ein bestimmtes Schulareal, das in sich abgeschlossen ist, jedoch verschiedene Schulhäuser und Aussenbereiche umfassen kann, die von mehreren Schulstufen genutzt werden. In diesem Forschungsprojekt sind die Schulhäuser Stöckacker (Setting 1 und Setting 2) und Schwabgut (Setting 3) relevant.

Tagesschule (TS): Die Tagesschulen der Stadt Bern verknüpfen Unterricht und Freizeit von Schulkindern in einer umfassenden Tagesbetreuung während der Schulzeit (Stadt Bern 2019a).

Tagesstätten (Tagis): Die Tagis werden von der Stadt Bern betrieben und bieten voll- oder teilzeitliche Betreuung für Kinder ab Schulalter bis zum Schulabschluss (Stadt Bern 2019b).

Wissenschaftliche Begleitforschung: Eine wissenschaftliche Begleitforschung meint die Begleitung der Einführung neuartiger Programme oder Massnahmen durch einzelne oder mehrere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Dabei ist die wissenschaftliche Unabhängigkeit zentral. Wissenschaftliche Begleitforschung dient nicht per se der Evaluation der begleiteten Programme (Wolter 2017).

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Darstellung des Kontexts im Schulkreis Bethlehem. _____	8
Abbildung 2. Anzahl Betreuungsstunden pro Schuljahr in den Tagesschulen der Stadt Bern (Quelle: ERZ, 2019, eigene Darstellung). _____	14
Abbildung 3. Anzahl eingeschriebener Schülerinnen und Schüler (Stichwoche) in den Tagesschulen der Stadt Bern (Quelle: ERZ, 2019, eigene Darstellung). _____	14
Abbildung 4. Anzahl eingeschriebene Schülerinnen und Schüler pro Tag im jeweiligen Modul (Stichwoche) in den Tagesschulen der Stadt Bern (Quelle: ERZ, 2019, eigene Darstellung). _____	15
Abbildung 5. Anzahl eingeschriebene Schülerinnen und Schüler pro Tag im jeweiligen Modul (Stichwoche) in den Tagesschulen Schwabgut (Quelle: ERZ, 2019, eigene Darstellung). _____	15
Abbildung 6. Bildungsreform und deren Elemente. _____	17
Abbildung 7. Modell zur Beschreibung der Qualität in Ganztageschulen, vereinfacht in Anlehnung an Willems und Becker 2015, S.51. _____	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 8. Kategoriensystem zur qualitativen Auswertung der Daten. _____	37
Abbildung 9. Fotos der Kinder aus allen drei Settings von ihren Lieblingsorten. _____	54

10.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Tagesabläufe in den drei Settings _____	42
Tabelle 2. Auswertung Kurzfragebogen der Erhebungswelle 1 _____	46
Tabelle 3. Das Wichtigste in Kürze – Rahmenbedingungen. _____	55
Tabelle 4. Das Wichtigste in Kürze - Integration der ausserunterrichtlichen Angebote. _____	60
Tabelle 5. Das Wichtigste in Kürze – Aufgaben, Auftrag, Rollen, Zuständigkeiten _____	68
Tabelle 6. Das Wichtigste in Kürze – settinginterne Kooperation. _____	74
Tabelle 7: Das Wichtigste in Kürze – settingübergreifende Kooperation. _____	80
Tabelle 8. Das Wichtigste in Kürze - Reform und Schulentwicklung. _____	86

Tabelle 9. Das Wichtigste in Kürze - Partizipation in Schule, Tagesschule und Ganztagesesschule. ____	93
Tabelle 10. Entwicklungshinweise. _____	117
Tabelle 11. Kategoriensystem zur qualitativen Auswertung. _____	122

10.4 Infoboxenverzeichnis

Infobox 1. Rechtliche Grundlagen zur schulergänzenden Bildung und Betreuung _____	9
Infobox 2. Informationen zum Reporting _____	16
Infobox 3. Partizipation als Menschenrecht _____	20
Infobox 4. Partizipationsleiter nach Hart (1997) _____	21
Infobox 5. Gute Schule _____	25
Infobox 6. Anonymisierung _____	32
Infobox 7. Die bildungspolitische Lage im Kanton Bern _____	36

11 Anhang

Tabelle 11. Kategoriensystem zur qualitativen Auswertung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Wünsche	Zukunftsgerichtete, klar formulierte Wünsche in Bezug auf ihren Alltag oder ihre Arbeit	Kind: Jeden Tag eine Stunde früher heim, dafür am Morgen etwas früher anfangen um 20 vor 7.
Erfahrungen	Erfahrungen mit einem Ausdruck einer Emotion: positive Erlebnisse, Befürchtungen, Herausforderungen, Motivationsaspekte	LP: Befürchtungen sind wahr geworden, Kinder sind abgewandert. Das war jetzt das erste Jahr, wie geht es weiter?
Handlungs- koordination	Absprachen innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Settings	
Rahmen- bedingungen	Strukturelle Faktoren, die sich auf Arbeitsalltag der MA und LP auswirken, insbesondere: <ul style="list-style-type: none"> - zeitliche Ressourcen - finanzielle Ressourcen - räumliche Ressourcen - schriftliche Vorgaben & Konzepte 	MA: Wir haben eine andere Zeitabrechnung. Wir müssen genau angeben, was wir gemacht haben: Betreuung, Austausch mit Eltern, Vorbereitung, Teamsitzung. Lehrpersonen sind anders angestellt: mit Vor- und Nachbereitungszeit und bezahlten Ferien.
Integration der aus- serunterrichtlichen Angebote	Beschreibung, wie Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote ineinander übergehen: <ul style="list-style-type: none"> - Übergänge zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot - Vergleich oder Gegenüberstellung der verschiedenen Settings - Vergleich oder Gegenüberstellung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Angebot - Beschreibungen und Handlungen, in denen LP Bezug auf ausserunterrichtliche Angebote nehmen oder in denen MA Bezug auf Unterricht nehmen - Abgrenzung der Aufgaben des Unterrichts und des ausserunterrichtlichen Angebots 	Kind: Hier in der Tagesschule ist es gut zum Spielen, man muss nicht arbeiten. In der Schule gefällt mir das Schreiben.
Aufgabe – Auftrag – Rolle – Zuständig- keiten	Veränderte Aufgaben und Auftrag durch die Einführung der GTS: <ul style="list-style-type: none"> - Auftrag und Aufgabe, die vorgegeben werden - Aufgabenteilung, -übernahme - Rollenkonflikte (LP, MA), Rollenwechsel - professionelle Gestaltung der Rolle / Verständnis der Rolle - Wahrnehmung der eigenen Funktion - Ansprüche und Erwartungen an die Rolle 	Leitungsperson: Ich bin für das Gesamtteam zuständig, um die Zusammenarbeit zu formen, Abläufe, Konzepte und Diskussionsgrundlagen zu definieren.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Kooperation: - settingintern - settingübergreifend	Austausch zwischen mindestens zwei Personen oder Settings: - Abgleich oder Absprache von pädagogischen Werten und Haltungen - settingintern: zwischen MA/LP des eigenen Teams oder zwischen LP und MA des gleichen Settings - settingübergreifend: zwischen verschiedenen Settings, Kooperation mit Eltern, anderen externen Akteuren	Zwei LP besprechen kurz den Morgen und reflektieren den Wechsel zwischen den Lektionen.
Reform – Schulentwicklung	Beschreibungen der Wahrnehmung des Reformprozesses: - Information über Einführung der GTS - Beschreibung des Reformprozesses, Veränderungen durch Reformprozess - Basisstufe, LP21, Mehrjahrgangsklassen - Neuerungen, Innovationen - Weiterentwicklung, Vorhaben, Zukunftsorientierung, Vision - Möglichkeiten im lokalen Kontext - Erwartungen an die GTS, Ziele des Reformprozesses	LP: Als die Eltern letztes Jahr über die GTS informiert wurden, war es schwierig, ihnen zu vermitteln, was anders ist an der GTS. Sie und die Kinder meinten, sie wechseln nur das Schulhaus.
Alltagsgestaltung	Gestaltung des pädagogischen Alltags	
Organisation	Organisation von konkreten Alltagssituationen und zur Alltagsgestaltung	MA erklärt, dass die Kinder ausnahmsweise in eine andere Gruppe gehen als üblich.
Formen der Strukturierung: - Übergänge - Regeln & Rituale	Strukturierung des Alltags in den verschiedenen Settings: Gestaltung der Übergänge: - zwischen Unterricht / ausserunterrichtlichem Angebot / Elternhaus - alltäglicher Elternkontakt Regeln leiten das Verhalten an. Ritual hat Selbstzweck, ist ein Bündel von Regeln. - z. B. Übergangsrituale	MA steht vor der Tagesschule und wartet auf die SuS, die aus dem Schwabgut zurückkommen MA geht an den Tisch und ermahnt die Kinder, leiser zu sein.
Konflikte	Konflikte zwischen den verschiedenen Akteuren im Alltag, Konfliktlösung mit oder unter den Kindern	MA geht in die Mädchenecke, dort streiten sich die Mädchen mit den Jungen, da es plötzlich zu viel Jungen in der Mädchenecke sind.
Rückzugsmöglichkeiten	Möglichkeiten während des Alltags, allein zu sein oder Ruhe zu haben: - räumliche Abgrenzung - für Kinder, aber auch für LP und MA - Pausen	Ein Mädchen sagt ihrem Pultnachbarn, dass er leise sein soll. LP sagt, sie soll Gehörschutz anziehen.
Freies Spiel	Selbstgewählte Beschäftigung ohne pädagogische Anleitung	Kind: Das Spielregal ist voll mit Quartetten. Das Dinoquartett ist das beste. Am Morgen und in kurzen Pausen kann ich das spielen.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Pädagogische Unterstützung / Förderung	Konkret erkennbarer Input der MA oder LP mit pädagogischem Ziel, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung beim Spiel - Weiterentwicklung des Handelns 	Kind: Die Erwachsenen helfen mir, Sachen umzusetzen. Zum Beispiel beim Flugzeugbasteln. Jetzt brauche ich die Hilfe nicht mehr, jetzt weiss ich, wie ich die Flugzeuge machen kann.
Partizipation	Mitbestimmungsmöglichkeiten der SuS und anderer Akteure	
Möglichkeiten aus Sicht der Kinder	Aussagen der Kinder über ihre Partizipationsmöglichkeiten	Kind: Wenn jemand Geburtstag hat, können wir Schlittschuh fahren, wenn man Glück hat.
Gefässe / Instrumente	Klar umschriebene Gefässe oder Instrumente, die die Partizipation ermöglichen sollen	Kind: Wenn das rote Holzding da ist, dürfen LP wählen, wenn es grün ist, die Kinder.
Partizipation anderer Akteure	Mitbestimmung durch: <ul style="list-style-type: none"> - Eltern - Mitarbeitende, Lehrpersonen - schulexterne Akteure 	Lehrperson: Elternpartizipation ist auch ein Thema, dort haben wir angefangen, haben aber keinen konkreten Plan, wie wir sie einbeziehen wollen.
Werte	Werte, die das pädagogische Handeln leiten	
Aspekte der Sozialkompetenz und Beziehungsgestaltung	Werte, die sich der Förderung der Sozialkompetenz oder Beziehungsgestaltung zuschreiben lassen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> - Toleranz, Respekt, Vertrauen - Umgang mit Heterogenität - Sozialisierung - sich wohlfühlen, Spass haben 	Leitung: Weil wir so viele Kulturen & soziale Hintergründe haben, friedvolles und respektvolles Zusammenleben aufrechterhalten.
Individualisierung	Bedürfnisse des Einzelnen stehen im Vordergrund: <ul style="list-style-type: none"> - Fairness - Alle haben dieselben Möglichkeiten und Rechte. 	LP: Man arbeitet bedürfnisorientiert. Man möchte die Kinder darin unterstützen, dass sie ihre Bedürfnisse befriedigen oder wir sie erfüllen können. Wir schauen, was ist das Problem und was wären mögliche Lösungen.
Partizipation als Werthaltung	Individuelle Begründungen für Partizipation, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzen der Kinder fördern - Motivation - allgemeiner Nutzen der Partizipation - Meinung der Kinder wird geschätzt 	MA: Ich möchte, dass Kinder viel mitbestimmen, mitgestalten können. Weil ich finde, wir sind ein Freizeitangebot und nicht Schule. Zuhause haben sie auch die Möglichkeit, die Freizeit teilweise frei einzuteilen und selbst zu bestimmen. Das will ich ihnen hier auch ermöglichen.

12 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert; Eder, Ferdinand (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa, S. 195–221.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.) (2010a): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (2010b): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–39.
- Andresen, Sabine; Richter, Martina (2013): Ganztagsgrundschule und Familien. Herausforderungen für Bildung, Erziehung und Betreuung: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Arnoldt, Bettina; Steiner, Christine (2010): Partizipation an Ganztagschulen. In: Tanja Betz, Wolfgang Gaiser und Liane Pluto (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 155–177.
- Avenir Suisse (2005): Das Einmaleins der Tagesschule. Ein Leitfaden für Gemeinde- und Schulbehörden. Online verfügbar unter <https://www.avenir-suisse.ch/publication/das-einmaleins-der-tagesschule/>, zuletzt geprüft am 14.11.2018.
- Beher, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Nordt, Gabriele; Prein, Gerald; Schulz, Uwe (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa.
- Bennewitz, Hedda (2012): Der Blick auf Lehrer/-innen. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hg.): Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 203–214.
- Bildung und Betreuung (o. J.): Gebundene Tagesschule. Online verfügbar unter <http://www.bildung-betreuung.ch/de/ratgeber/grundlagen/begriffe/gebundene-tagesschule.html>, zuletzt geprüft am 25.08.2019.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia; Larcher, Susanna (Hg.) (2017): Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS). Bern: hep.
- Brückel, Frank; Schuler Braunschweig, Patricia; Kuster, Reto; Dietiker, Monika (2014): Das Zürcher Modell für Qualität. In: *vpod bildungspolitik* (186), S. 11–14.
- Bundesrat (2017): Familienbericht 2017. Online verfügbar unter <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-66484.html>, zuletzt geprüft am 13.03.2019.
- Cloos, Peter (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. In: Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Königeter (Hg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–191.
- Coelen, Thomas (2008): Tagesstrukturen und Ganztagsbildung durch Kooperation zwischen Demokratie bildende Institutionen. In: Sabina Larcher Klee und B. Grubenmann (Hg.): Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte. 1. Aufl. Bern: Haupt, S. 137–149.
- Coelen, Thomas; Wagener, Anna Lena; Züchner, Ivo (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen. 1 Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“. Online ver-

- füßbar unter http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf, zuletzt geprüft am 24.08.2018.
- Cummings, Colleen; Dyson, Alan; Muijs, Daniel; Papps, Ivy; Pearson, Diana; Raffo, Carlo et al. (2007): Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report. University of Manchester.
- Cuvit, Camille (2018): Tagesschulen im Kanton Bern. Reporting Schuljahr 2016/17. Unter Mitarbeit von Camille Cuvit. Online verfügbar unter https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendemassnahmen/reporting.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_reporting_2016_2017_d.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2019.
- DerBund (2004): "Tagesschule bietet bessere Bildung". In: *DerBund*, 08.11.2004.
- DerBund (2006): "Eine völlig andere Idee von Schule". Stadtberner SP fordert ein Pilotprojekt für Ganztageschulen – sie böten weit mehr als lange Öffnungszeiten. In: *DerBund*, 29.09.2006.
- DerBund (2007a): Schule neu denken. Stadt Bern prüft Einführung der obligatorischen Tagesschule für alle Kinder. In: *DerBund*, 01.05.2007.
- DerBund (2007b): "Chancengleichheit für alle" oder "sozialistische Lernstätte": Was bringt eine obligatorische Ganztageschule? In: *DerBund*, 03.05.2007.
- DerBund (2010): Kinder sollen den ganzen Tag in der Schule verbringen müssen. In: *DerBund*, 18.10.2010.
- DerBund (2016a): Teuscher lanciert Ganztageschule. In: *DerBund*, 08.04.2016.
- DerBund (2016b): Stadt Bern will Ganztageschule testen. In: *DerBund*, 01.07.2016.
- DerBund (2017): Den ganzen Tag betreut. In: *DerBund*, 13.05.2017.
- Dryfoos, Joy; Maguire, Sue (2002): Inside Full-Service Community Schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ecoplan (2013): Evaluation "Anstossfinanzierung". Nachhaltigkeit der Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung und Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit oder Ausbildung. Online verfügbar unter https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/fr/dokumente/familie/studien/Evaluation_Nachhaltigkeit_2017.pdf.download.pdf/13_17d_eBericht.pdf, zuletzt geprüft am 18.03.2019.
- Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Angelika Eikel und Gerhard de Haan (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Politik).
- Einarsdóttir, Jóhanna (2007): Research with children: methodological and ethical challenges. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), S. 197–211.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) (2009): Tagesschulangebote. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung. 2. Aufl. Online verfügbar unter https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_leitfaden_tagesschulen_d.pdf, zuletzt geprüft am 03.12.2018.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) (2016): Tagesschulen im Kanton Bern. Reporting Schuljahr 2014/15. Online verfügbar unter https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendemassnahmen/reporting.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_reporting_2014_2015_d.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2019.

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) (2019a): Besondere Klassen. Online verfügbar unter https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/besondere_klassen2.html, zuletzt geprüft am 24.07.2019.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) (2019b): Reporting Tagesschulen. Unveröffentlichte Daten Reporting ab Schuljahr 2009/10. Bern.
- Fatke, Reinhard (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, Reinhard; Niklowitz, Matthias (2003): "Den Kindern eine Stimme geben". Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Unter Mitarbeit von Jürg Schwarz und Elena Sultanian. Zürich: Universität Zürich.
- Fatke, Reinhard; Schneider, Helmut (2007): Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* (78), S. 275–293.
- Fischer, Natalie; Klieme, Eckhard (2013): Quality and Effectiveness of German All-Day Schools: Results of the "Study on the Development of All-Day Schools". In: Jutta Ecarius, Eckhard Klieme, Ludwig Stecher und Jessica Woods (Hg.): Extended education - an international perspective. Proceedings of the international conference on extracurricular and out-of-school time educational research. Opladen: Budrich, S. 27–52.
- Fischer, Natalie; Rabenstein, Kerstin (2015): Methodische Zugänge der Ganztagsschulforschung. Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Werner Thole und Jürgen Tillmann (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 71–196.
- Fischer, Natalie; Radisch, Falk; Theis, Désirée; Züchner, Ivo (2012): Qualität von Ganztagsschulen - Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer_etal_2012_Qualitaet_von_GTS.pdf, zuletzt geprüft am 08.10.2018.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Flitner, Christine (2015): Wir brauchen ein schweizerisches Kompetenzzentrum Tagesschulen. In: *Bulletin* (3), 50-51. Online verfügbar unter https://sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publikationen/Bulletin/Dossier_Tagesschulen.pdf, zuletzt geprüft am 18.03.2019.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview - Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Basel: Juventa, S. 80–103.
- Gebert, Helen (2018): Lehrplan 21 Kurzfassung Fokus Schulorganisation. Mögliche Auswirkungen der Umsetzung der „Allgemeinen Hinweise und Bestimmungen des LP 21“ (AHB) auf Tagesschulangebote. Internes Dokument. PHBern.
- Groppe, Carola (2004): Die Rolle der Familie im Kontext ganztägiger Bildungseinrichtungen. In: Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–177.
- Hart, Roger (1997): Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Earthscan.

- Hascher, Tina; Idel, Till-Sebastian; Reh, Sabine; Thole, Werner; Tillmann, Jürgen (Hg.) (2015): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Heinzel, Friederike (2012a): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Basel: Juventa, S. 104–115.
- Heinzel, Friederike (2012b): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Basel: Juventa, S. 22–35.
- Holtappels, Heinz Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). 2., korrigierte Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Studien zur ganztägigen Bildung).
- Holtappels, Heinz Günter; Lossen, Karin; Spillebeen, Lea; Tillmann, Katja (2011): Schulentwicklung und Lehrkooperation in Ganztagsschulen. Konzeption und Entwicklungsprozesse als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: *Z Erziehungswiss* 14 (S3), S. 25–42. DOI: 10.1007/s11618-011-0226-z.
- Holtappels, Heinz Günter; Rollett, W. (2009): Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierung und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 54), S. 18–39.
- Hopf, Christel (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, S. 349–360.
- Huang, Denise; Deitel, Roland (2011): Making Afterschool Programs Better (CRESST Policy Brief). University of California, Los Angeles, CA.
- Joachim, Patrice (2013): Evaluation eines Ganztagsschulversuchs. Die Jean-Jaurès-Grundschule in Luxemburg. Münster: Waxmann.
- Jutzi, Michelle; Schüpbach, Marianne; Thomann, K. (2013): Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulangeboten. In: Marianne Schüpbach, Ana Slokar und Wim Nieuwenboom (Hg.): Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule. Bern: Haupt (25), S. 95–112.
- Kamski, Ilse (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 556).
- KKJ (2015): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kanton Bern. Empfehlungen der Kommission zum Schutz und zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (KKJ). Online verfügbar unter https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kinder_jugendhilfe/kommission_kkl.asse-tref/dam/documents/JGK/KJA/de/alimentenwesenadoption/KJA_AA_Bericht_KKJ_2015_de.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.2018.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 799–808.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Larcher, Susanna (2017): Partizipation. In: Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen und Susanna Larcher (Hg.): *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*, Arbeitsbuch 5. Bern: hep.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kooperation und Netzbildung. Eine Bilanz. In: Katharina Maag Merki (Hg.): *Kooperation und Netzbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer, S. 195–198.
- Marcus, Jan; Nemitz, Janina; Spiess, Katharina (2016): Veränderungen in der gruppenspezifischen Nutzung von ganztätigen Schulangeboten - Längsschnittdatenanalysen für den Primarbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (19), S. 415–442.
- Mey, Günter; Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Florian Hartnack (Hg.): *Qualitative Forschung mit Kindern*. Wiesbaden: Springer, S. 3–47.
- Niebert, Kai; Gropengießer, Harald (2014): Leitfadengestützte Interviews. In: Dirk Krüger, Ilka Parchmann und Horst Schecker (Hg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 121–132.
- NZZ (1998): Tagesschule in Baden vor dem Start. Dreijähriges Pilotprojekt. In: *NZZ*, 10.06.1998, S. 55.
- NZZ (2017): Staatsschule oder Volksschule der Zukunft? Die Tagesschule hat in der Schweiz keine Tradition. Aber sie hat das Potenzial, mit den heute absehbaren Anforderungen an die Volksschule klarzukommen. In: *NZZ*, 05.12.2017.
- Oser, Fritz; Ullrich, Manuela; Biedermann, Horst (2000): Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts "Education à la Citoyenneté Démocratique (ECD)" des Europarats. Universität Fribourg, Fribourg. Departement Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Online verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/29371/files/249.pdf>, zuletzt geprüft am 25.09.2018.
- Pfaff, Nicole; Radisch, Falk (2015): Methodologische Implikationen der Ganztageserschulungsforschung. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Werner Thole und Jürgen Tillmann (Hg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 151–170.
- Przyborski, Aglaja; Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 436–448.
- Quadranti, Rosmarie (2012): Motion "Tagesschulen. Förderung von national einheitlichen Strukturen und Qualitätsmerkmalen". Online verfügbar unter <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefte?AffairId=20123899>, zuletzt geprüft am 18.04.2019.
- Quellenberg, Holger (2009): Studie zur Entwicklung von Ganztageserschulungen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Frankfurt, Main: GFPF, DIPF.
- Rauschenbach, Thomas (2015): Ganztageserschule - ein Projekt ohne Konzept. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Werner Thole und Jürgen Tillmann (Hg.): *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Regierungsrat des Kantons Bern (2008): Tagesschulverordnung. TSV, vom 01.08.2018. Online verfügbar unter <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1622?locale=de>, zuletzt geprüft am 20.01.2020.
- Rieker, Peter; Mörgen, Rebecca; Schnitzer, Anna; Stroezel, Holger (2016): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer.

- Rosbach, Hans G.; Stendel, Martina; Tietze, Wolfgang; Wellner, Beate (2007): Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten. Berlin: Scriptor.
- Schönenberger, Michael (2013): "Wir müssen Gas geben". Der Präsident der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, Christian Amsler, zu Tagesschulen. In: *NZZ*, 08.04.2013. Online verfügbar unter <https://www.nzz.ch/schweiz/wir-muessen-gas-geben-1.18059823>, zuletzt geprüft am 25.08.2019.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna; Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Innsbruck: Studienverlag.
- Schulamt der Stadt Bern (2019a): Schulamt. Online verfügbar unter <https://www.bern.ch/politik-und-verwaltung/stadtverwaltung/bss/schulamt>, zuletzt geprüft am 24.07.2019.
- Schulamt der Stadt Bern (2019b): Schulen der Stadt Bern. Online verfügbar unter <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulen-der-stadt-bern>, zuletzt geprüft am 24.07.2019.
- Schulamt Stadt Zürich (2013): Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation. Online verfügbar unter https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/partizipation-schule.html, zuletzt geprüft am 19.09.2018.
- Schule Schwabgut (o. J.): Leitbild Schule Schwabgut Schulkreis Bethlehem. Online verfügbar unter http://schulkreis-bethlehem.ch/wp-content/uploads/2017/05/SG_Leitbild_15.pdf, zuletzt geprüft am 25.06.2019.
- Schulz, Marlen (2012): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüpbach, Marianne (2018): Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In: Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom (Hg.): Tagesschulen. Wiesbaden: Springer, S. 15–27.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2005): Educare: betreuen – erziehen – bilden. Tagungsbericht. Online verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/455/files/StuB24A.pdf>, zuletzt geprüft am 13.03.2019.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Online verfügbar unter https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2019.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) (2018): Familienergänzende Kinderbetreuung. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK. Online verfügbar unter https://edudoc.ch/record/131688/files/pb_erk12018_kinderbetreuung_d.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2019.
- Stadt Bern (2016): Bildungsstrategie der Stadt Bern. Online verfügbar unter <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulsystem>, zuletzt geprüft am 21.09.2018.
- Stadt Bern (2019a): Tagesschulen. Stadt Bern. Online verfügbar unter <https://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/kinderbetreuung/tagesschulen-und-ferieninseln>, zuletzt geprüft am 24.07.2019.
- Stadt Bern (2019b): Tagesstätten für Schulkinder – Tagis. Online verfügbar unter <https://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/kinderbetreuung/tagesstaetten-fuer-schulkinder-tagis>, zuletzt geprüft am 24.07.2019.
- Stadtrat der Stadt Zürich (02.09.2014): Schritte in Richtung «Tagesschule 2025». Pilotprojekt in sieben Schulen geplant. Online verfügbar unter <https://www.stadt-zu->

erich.ch/ssd/de/index/departement_schul_sport/medien/medienmitteilungen/2014/september/140902a.html.

- Stolz, Heinz-Jürgen; Kaufmann, Elke; Schnitzer, Anna (2010): Bedeutung partizipativer Gestaltungsformen für Unterricht und Angebot in Ganztageschulen. In: Tanja Betz, Wolfgang Gaiser und Liane Pluto (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 179–194.
- Thom, Norbert; Ritz, Adrian (2006): Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In: Norbert Thom, Adrian Ritz und Reto Steiner (Hg.): Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. Bern: Haupt, S. 3–36.
- Tillmann, Katja (2011): Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In: Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Thomas Stecher und Ivo Züchner (Hg.): Ganztageschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen (StEG). Weinheim: Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung), S. 139–161.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UNICEF (1992): UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Kurzfassung. Online verfügbar unter https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention_kurz_de.pdf, zuletzt geprüft am 19.09.2018.
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung).
- Wildhaber, Daniel (2017): Ganztageschulen. Parlamentarischer Vorstoss. Antwort des Regierungsverwaltungsrates. Geschäftsnummer: 2017.RRGR.349. Online verfügbar unter <https://www.gr.be.ch/etc/designs/gr/media.cdwsbinary.DOKUMENTE.acq/eaac92c2c8b34fb7937262d03a2f16d2-332/3/PDF/2017.RRGR.349-Vorstossantwort-D-159197.pdf>, zuletzt geprüft am 18.03.2019.
- Willems, Ariane S.; Becker, Dominik (2015): Ganztageschulen - Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In: Heike Wendt und Wilfried Bos (Hg.): Auf dem Weg zum Ganztagesgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster: Waxmann, S. 32–66.
- Windlinger, Regula (2016): Von „Unterricht plus Betreuung“ zur Tageschule. Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen. Ennetbaden: Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung Bildung und Betreuung.
- Wolter, André (2017): Begleitforschung: Aufgaben und Resonanz. Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Online verfügbar unter https://de.kobf-qpl.de/blog_posts/43, zuletzt geprüft am 24.07.2019.
- Zeller, Gertrud (2007): Besprechungen sicher und sinnvoll protokollieren. Hamburg: Dashöfer.
- Züchner, Ivo; Fischer, Natalie (2011): Ganztageschulentwicklung und Ganztageschulforschung. Eine Einleitung. In: Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Thomas Stecher und Ivo Züchner (Hg.): Ganztageschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen (StEG). Weinheim: Juventa (Studien zur ganztägigen Bildung), S. 9–17.